



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Aparecida Poroloniczak

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, CRIANÇA E
LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Florianópolis

2010

Juliana Aparecida Poroloniczak

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, CRIANÇA E
LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

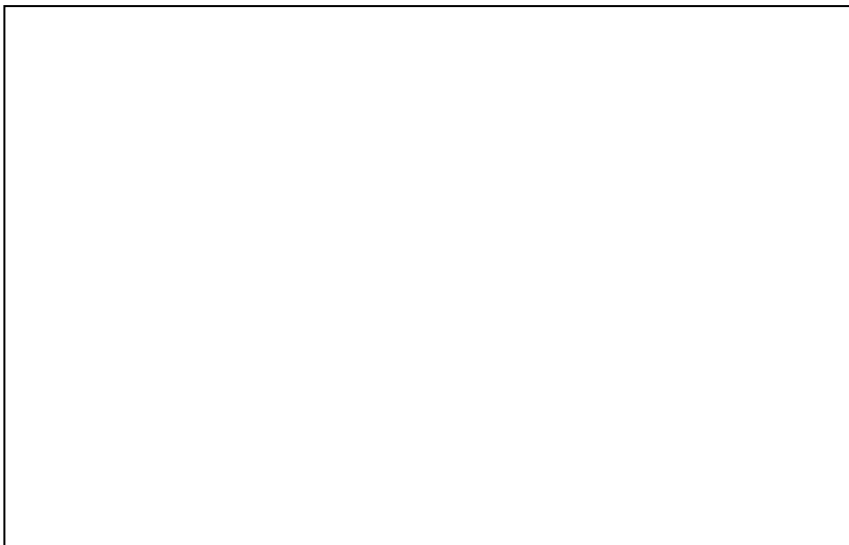
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Infância.
Orientadora: Dr^a. Maria Isabel Batista Serrão
Co-orientadora: Dr^a. Jucirema Quinteiro

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Aparecida Poroloniczak

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, CRIANÇA E
LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Suely Amaral de Mello - UNESP Marília:

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho - PPGE UFSC:

Profa. Dra. Nelita Bortolotto - PPGE UFSC:

Ao meu filho Lucas,
razão primeira da minha vida.

A escola do mundo às avessas

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças.

Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana.

O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua.

O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo.

E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira.

Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano

RESUMO

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, CRIANÇA E LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O contexto político da implantação e implementação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil, indica uma complexa e multifacetada configuração e impõe a necessidade de investigações, especialmente para aqueles vinculados à Educação, como prática social, campo de atuação profissional e de pesquisa. Assim, esta pesquisa de cunho bibliográfico, caracterizada como uma monografia de base, teve o objetivo de investigar as relações entre infância, criança, escola e a apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional, para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil. Para tanto, principalmente a partir das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, buscou-se estudar como as noções de infância, escola, criança e aprendizagem da escrita são concebidas, particularmente, nos documentos do governo federal *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental*, publicado em 2007 e *A criança de seis anos a Linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado em 2009. Para a apresentação dos resultados a que se chegou, o texto foi organizado em três capítulos. No *primeiro capítulo*, nos limites desse trabalho, buscou-se identificar as contradições presentes na política educacional, no que se refere à apropriação da linguagem escrita pela criança sujeito concreto, e o papel que a escola e a educação vêm desempenhando, mais especificamente, sob a conjuntura política do Ensino Fundamental de Nove Anos, ao considerar-se o movimento de transição e as mudanças políticas e educacionais pelas quais a legislação brasileira tem passado. No *segundo capítulo*, foram indicados alguns elementos principais, que caracterizam o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos. Desse modo, buscou-se explicitar a concepção de homem e de desenvolvimento humano, fundamentada no materialismo histórico e dialético. E, no *terceiro capítulo*, procurou-se compreender como é abordada a noção de apropriação da escrita no documento *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, particularmente no que se refere ao “ciclo da infância”. A partir do estudo realizado, destaca-se a forma eclética e descontinua como os

documentos tratam o tema da escrita. Pôde-se constatar o não aprofundamento teórico de elementos importantes referentes à apropriação da escrita pela criança, como o gesto, o desenho e o brincar, momentos fundamentais do movimento de apropriação do legado humano, culturalmente produzido e acumulado historicamente. Também foi possível identificar nos documentos oficiais orientações referentes a ações e indicações específicas, voltadas para o primeiro ano e pouca ou nenhuma ênfase à totalidade do ensino fundamental. Desse modo, quando o governo federal centraliza suas ações, enfocando apenas um ano do processo educacional, perde-se a possibilidade de pensar efetivamente a educação em sua principal função, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, especialmente para as crianças das classes trabalhadoras, que por vezes não tem a oportunidade frequente de experiências ricas e diversificadas de contato com a cultura elaborada nas suas formas mais complexas.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Ensino Fundamental de Nove Anos; Criança; Infância; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

THE NINE-YEAR BASIC EDUCATION, CHILDREN AND WRITTEN LANGUAGE: A REFLECTION FROM HISTORICAL AND CULTURAL PERSPECTIVES.

The political context of the establishment and implementation of compulsory nine-year basic education in Brazil, indicates a complex, multifaceted setting, requiring the need for investigations, mainly for those associated with education as social practice, professional and research field. Thus, the aim of this bibliographical research was to investigate the relationships between childhood, child, school and written language acquisition within the official guidelines of educational policy for the establishment and implementation of nine-year basic education in Brazil. It was sought to study, mainly from theoretical and methodological contributions of Historical-Cultural Psychology, how the concept of childhood, school, child and writing language learning are designed, especially in federal government documents, *The guidelines for inclusion of six-year old children: one more year is essential*, published in 2007 and *The six-year old child, Written language and the Nine-year Basic Education*, published in 2009. To present the reached results, the text was organized into three chapters. In the first chapter, it was sought - within the limits of this study - the identification of the contradictions in educational policy concerning the written language acquisition by children, and the role that schools and education have been playing, under the political situation of the Nine-year Basic Education, considering the transition as well as the political and educational changes in which the Brazilian legislation has passed. In the second, some elements which characterize human development from the perspective of Historical-Cultural Psychology through its philosophical, historical and sociological foundations were indicated. Therefore, it was attempted to clarify the conception of man and human development based on dialectical and historical materialism. Within the third chapter, it was intended to understand how is the approach of written language acquisition in the document *the six-year old child, written language and the Nine-year Basic Education*, particularly regarded to the “cycle of childhood.” From this study, it is highlighted the eclectic and discontinuous way that the documents deal with the subject of writing. It was seen the lack of deepening of important factors related to child’s actual learning, such as gesture, drawing and play; some key aspects on the acquisition of the human legacy which is

culturally produced and historically accumulated. It was also identified in official documents, guidelines relating to actions and specific indications aimed at the first year; and little or no emphasis on the whole basic education. Consequently, when the federal government focuses its actions on just one year of the educational process, the ability to think effectively in the primary function of education, which is the spreading of knowledge accumulated by mankind, is lost, mainly for working class children, who sometimes do not have the opportunity of rich experiences and varied contact with the culture developed in its complex forms.

Keywords: Written language; Nine-year Basic Education; Child; Childhood; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial
CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE – Conselho Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
FPS – Funções Psicológicas Superiores
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OEA – Organização dos Estados Americanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
TPE – Transformação Produtiva com Equidade
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
 CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO, CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	29
1.1 Questões políticas.....	45
1.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos.....	51
 CAPÍTULO II	
AS RELAÇÕES ENTRE A LINGUAGEM ESCRITA E A CRIANÇA: ALGUNS ELEMENTOS PARA ANÁLISE.....	65
 CAPÍTULO III	
REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA NO “CICLO DA INFÂNCIA”.....	95
3.1 O que o discurso oficial apresenta.....	100
3.2 Alguns elementos para a reflexão: as relações entre a linguagem escrita e a criança.....	121
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
 REFERÊNCIAS.....	149

INTRODUÇÃO

São muitas as razões que conduzem alguém ao interesse por um estudo e à pesquisa por determinado tema. No meu caso, no papel de professora alfabetizadora, a preocupação com questões relativas à alfabetização e à escrita sempre esteve presente na minha trajetória acadêmica e profissional.

Durante o Curso de Graduação em Pedagogia (2001-2004, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), tive a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica de um estudo¹ sobre a escrita. A partir dessa oportunidade fui tomando contato com a história da escrita e da alfabetização no Brasil, buscando um entendimento das dimensões históricas e pedagógicas envolvidas nesse processo, podendo reconhecer e valorizar a função social da escrita, desde seus primórdios até chegar a alguns dos problemas e discussões enfrentados na atualidade.

Ao final da graduação, dei continuidade a esse trabalho por meio do Curso de Pós-Graduação *lato-sensu* em Fundamentos da Educação, na mesma universidade. O suporte teórico obtido pela pesquisa e a experiência profissional adquirida ao trabalhar com alfabetização, possibilitaram o confronto entre a teoria e a prática, o que propiciou também reflexões e inquietações acerca do espaço escolar.

Nesse processo, ao mesmo tempo em que algumas questões foram sendo sanadas outras, relacionadas à prática escolar, começaram a emergir. Questões que a formação acadêmica e a proporcionada pela atuação profissional nos estabelecimentos de ensino, não se mostravam suficientes para responder.

Diante disso, minha preocupação era buscar alternativas pedagógicas, que tornassem o processo de ensino e de aprendizagem da escrita uma atividade com significado social, pois tinha a nítida impressão de que as crianças se apropriavam da forma externa desse instrumento cultural. Nas escolas onde atuei, verifiquei que o processo de alfabetização parecia desprovido do seu significado. As crianças mais pareciam aprender a dominar um mecanismo de codificação e decodificação de símbolos e signos, do que efetivamente compreender a associação entre a possibilidade e a necessidade da utilização da linguagem escrita como uma forma de representação do mundo e de comunicação entre os seres humanos. Tal fenômeno pode aparentemente

¹ Estudo vinculado ao Programa de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ/UNIOESTE, intitulado “A trajetória do ensino da alfabetização no Brasil”, realizado no período de 2004 e 2005.

manifestar-se de forma isolada. Contudo, cabe ressaltar que as relações entre apropriação da linguagem escrita, formação humana, criança e escola foram objetos de estudos de diferentes pesquisadores, dentre eles destacam-se as produções de BRASLAVSKY (1993), SMOLKA (1999), SOARES (2004), GONTIJO (2003), MELLO (2005, 2007).

Na continuidade de minha trajetória, também observei a necessidade de obter a compreensão sobre as políticas educacionais contemporâneas no âmbito das relações entre a educação e a sociedade, uma vez que minha formação foi fortemente marcada por estudos materialistas históricos. Tais estudos sempre me levaram a pensar sobre meu compromisso social com a educação e, aliado a este, meu compromisso pedagógico. Precisava, em verdade, entender os problemas que passava a enfrentar na condição de docente mediante a tarefa de educar positiva e criticamente, no sentido de proporcionar uma educação promotora de humanidade capaz de buscar possibilidades para que o trabalho do professor se tornasse um ato político-pedagógico consciente, voltado para o máximo desenvolvimento humano.

Movida por essas inquietações prestei seleção para o mestrado em Educação. Com a realização do curso intencionava dar continuidade à minha formação intelectual, tendo efetivamente encontrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a possibilidade para tanto, uma vez que o programa objetiva a formação de educadores e pesquisadores “comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício da pesquisa [...]”; “Estimular a produção e a socialização do conhecimento no campo da educação [...]” que contribuam para uma reflexão crítica e contínua sobre a educação pública brasileira².

No decorrer do mestrado, minhas atividades junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE)³, bem como as disciplinas cursadas, foram decisivas para minha formação como pesquisadora e para a delimitação do tema da pesquisa, o qual foi, aos poucos, configurando-se até aproximar-se das discussões históricas e atuais sobre a realidade em que estamos inseridos, principalmente no que se refere à compreensão e às contradições existentes entre a criança, a infância e a escola, particularmente no contexto da implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

² http://www.ppgeufsc.com.br/index2.php?id_conteudo=12

³ Grupo de pesquisa coordenado pelas professoras Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho de Carvalho, na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Credenciado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde o ano de 2001.

O contexto de transição e de mudanças políticas e educacionais pelo qual a legislação brasileira tem passado, em particular, a conjuntura política da implantação e implementação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil, indica uma complexa e multifacetada configuração e impõe a necessidade de investigações, especialmente para aqueles vinculados à educação, como prática social, campo de atuação profissional e de pesquisa.

Porém, o estudo do tema as relações entre infância, criança, escola e apropriação da escrita e a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, coloca muitos desafios ao pesquisador, que se esforça para analisar a realidade, pautando-se numa visão que procura levar em conta a totalidade e as diversas determinações dos fatos e fenômenos sociais no contexto do desenvolvimento sócio-histórico humano. Nessa perspectiva, o principal desafio é o de evitar a análise de acontecimentos aparentes e superficiais, correndo menores riscos de isolar as questões centrais da política em questão de outras influências e determinações.

Diante do exposto, as ações de estudo desencadeadas levaram à seguinte formulação do problema de pesquisa: Que determinações sociais, políticas, implicações pedagógicas e contradições podem ser identificadas nos documentos oficiais relacionados às orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, particularmente no que tange às relações entre infância, criança, escola e apropriação da linguagem escrita?

Assim, é nesta direção que no presente trabalho, O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, CRIANÇA E LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, buscou-se investigar as relações entre infância, criança, escola e apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil publicados em 2007 e 2009.

Para tanto, principalmente a partir das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, dos estudos relativos à apropriação da escrita e sua importância tanto como instrumento cultural de mediação entre a criança e o mundo quanto como expressão das possibilidades de humanização, procurou-se estudar como as noções de infância, escola, criança e a aprendizagem da escrita são concebidas, em particular, nos documentos do governo federal: *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é*

fundamental, publicado em 2007 e *A criança de seis anos a Linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado em 2009.

A Psicologia Histórico-Cultural, mediante os aportes de seus teóricos, apresenta a linguagem como um processo psicológico de ordem superior, que auxilia na consolidação e desenvolvimento de diversas outras funções (psicológicas superiores). A linguagem escrita também é considerada, nesta ótica, determinante para a qualidade da formação humana, no contexto de uma visão crítica de desenvolvimento e de formação, numa estreita relação entre educação geral, educação escolar e a sociedade, apesar dos limites impostos pela realidade produtiva capitalista que nega, de modo hegemônico, o pleno desenvolvimento humano.

Desse modo, para a realização desta pesquisa buscou-se nas obras selecionadas de autores como Vigotski⁴ (1996, 2001, 2002, 2004, 2006, 2008), Leontiev⁵ (2001, 2004) e Luria⁶ (1986, 1996, 2001, 2006), identificar e compreender alguns dos processos gerais pelos quais a criança passa no decorrer do seu desenvolvimento que tanto influenciam a apropriação da escrita quanto determinam a qualidade do desenvolvimento, das funções psicológicas superiores. Também procurou-se estudar o papel desempenhado pela escola e pela educação nesse movimento.

As formulações teóricas de Luria (2001) sobre a origem da apropriação da escrita pela criança, que tem seu início numa etapa

⁴ Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) nasceu em Orsha, formou-se em direito, filologia e estudou medicina.

Lecionou literatura e psicologia, trabalhou no instituto de psicologia e no instituto de Defectologia por ele fundado, dirigiu também um departamento para educação de deficientes físicos e retardados mentais. Ente seus trabalhos ainda iniciou um estudo sobre a crise da psicologia buscando alternativas dentro do materialismo histórico-dialético. (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2006).

Neste trabalho, optamos pela grafia do nome deste autor como Vigotski, por ser considerada mais adequada para a língua portuguesa e, também, por ser desta forma que consta nas traduções feitas diretamente do russo. No entanto, quando forem citadas as referências bibliográficas serão respeitadas as grafias utilizadas pelos diversos tradutores e intérpretes.

⁵ Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), psicólogo soviético, preocupado com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém, realizou importantes investigações voltadas para a elaboração de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia, defendendo arduamente a natureza sócio-histórica do psiquismo humano (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2006).

⁶ Alexander Romanovich Luria (1902-1977), psicólogo soviético, nascido em Kazan, cursou a faculdade de Humanidades, pois ainda não existiam cursos de Psicologia na época. Ao terminar esse curso ingressou na escola de medicina, mas interrompeu seus estudos para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, onde conheceu Leontiev e Vigotski. Tornou-se um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, com uma vasta obra de mais de 30 livros publicados (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2006).

denominada pelo autor como pré-histórica, bem como os estudos de Vigotski (2008), referentes à apropriação da linguagem escrita como instrumento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os de Leontiev (2004), referentes à atividade, forneceram instrumentos para o redimensionamento da compreensão das relações entre criança, infância, escola e apropriação da linguagem escrita, principalmente no contexto de discussões e polêmicas em torno da entrada das crianças dos setores⁷ populares nas escolas públicas aos seis anos, marcada pela conjuntura da implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Portanto, ao considerarmos que a Psicologia Histórico-Cultural tem suas raízes nos princípios filosóficos elaborados por Marx e Engels, o ponto de partida dessa pesquisa concentrou-se no entendimento de que o homem é um ser histórico-social, que se constitui por meio de suas relações com a natureza e com os outros homens, transformando-a, produzindo e transformando a si mesmo.

Assim, à luz de análises que buscam apreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, entende-se que “o método cientificamente exato”, como escreveu Marx (1978), ou o acesso ao pensamento concreto real, deve ser processado a começar pela síntese, pelo singular, pelo empírico. Em suas palavras, pela “representação caótica do todo” (op.cit. p.116).

Dessa forma, o ponto de partida é a realidade supostamente tida como concreta, a realidade manifestada imediatamente aos sentidos. Como uma realidade singular e individual, o início do processo de conhecimento aqui advém das diversas perspectivas inerentes à experiência, à atividade empírica.

Nesse sentido, conforme BARROCO,

a natureza de um trabalho acadêmico constitui-se em um processo criativo, que focaliza alguma prática humana nem sempre compreensível à primeira vista, nem sempre direcionada aos valores considerados positivos, mas que, pelo menos de início, é criativa como resposta a uma dada demanda instalada – ainda que, posteriormente, ganhe o crivo de reiteração e de

⁷Com a aprovação da Lei n° 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2008, p.5).

alienação, de perda do seu sentido original. Aqui, a criatividade é tomada como a capacidade, ontologicamente inerente ao gênero humano, de agir sobre a natureza e de apreendê-la, e que se manifesta de modo específico, singular, para diferentes indivíduos e povos, em diferentes épocas. Criar abarca o *estranhar*, o não satisfazer-se com a reiteração do instituído (2007, p.16,17) (grifos do autor).

De acordo com as palavras da autora citada e pela insatisfação com o instituído, buscou-se mediante as ações de estudo, orientadas pelos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, uma possibilidade para compreender a apropriação da escrita como mais uma possibilidade de humanização, uma garantia de que sua função social possa ser exercitada no sentido da superação dos limites da simples decifração de códigos e como um marco, um instrumento e um momento do processo de desenvolvimento humano. Pois, ao concordar-se com Soares, compreende-se que,

uma teoria coerente em alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (2003, p.18).

Assim, do ponto de vista dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o estudo realizado deu-se por intermédio de uma investigação de cunho bibliográfico, caracterizada como uma “monografia de base”, que buscou-se investigar as relações entre infância, criança, escola e apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil, publicados em 2007 e 2009

Saviani (2002), alerta quanto à ideia de desenvolvimento de dissertações que incidem sobre temas relevantes, mas que não explorados suficientemente. Este autor, ao ponderar sobre a noção de “monografia de base como ideia reguladora da dissertação de mestrado” (2002, p.56), assevera que é tarefa do mestrando efetuar levantamentos sobre informações relativas ao tema, organizando-as segundo critérios lógico-metodológicos pertinentes e desenvolver o texto de modo que

esses encaminhamentos constituam-se numa possibilidade de acesso ágil ao assunto tratado.

Em suas palavras:

A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, síntese de amplo alcance que seriam inviáveis e demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base (2002, p. 156).

Como caminhos percorridos, inicialmente foram selecionados dois textos oficiais do universo dos publicados pelo governo federal, a saber: *Ensino Fundamental de Nove Anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007), e *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos* (2009). A escolha por esses documentos deu-se pela aproximação com questões relativas a criança, a infância e a linguagem escrita. Posteriormente, a partir da leitura dos referidos documentos, definiu-se como categorias de análise: apropriação da linguagem *escrita, criança, escola, infância e brinquedo*⁸.

Na medida em que os dados foram sendo analisados e sistematizados, novas considerações, questões e inquietações foram surgindo. Por fim, o texto final acabou sendo estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, o objetivo foi tentar compreender, nos limites desse trabalho, as contradições presentes na política educacional, no que se refere à apropriação da linguagem escrita pela criança como sujeito concreto; e que papel a escola e a educação vem desempenhando, mais especificamente, sob a conjuntura política do Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando o complexo e multifacetado contexto de

⁸ Brinquedo, aqui, é concebido a partir da aceção formulada originalmente por Vigotski e Leontiev, como a atividade de brincar, atividade que em um dado momento na vida dos seres humanos é a atividade que predominantemente promove o desenvolvimento humano. [...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. (VIGOTSKI, 2008, p.122)

transição e mudanças políticas e educacionais pelo qual a legislação brasileira tem passado.

No segundo, foram abordados introdutoriamente alguns elementos principais que caracterizam o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos. Para tanto, buscou-se explicitar as concepções de homem e de desenvolvimento humano, fundamentadas no materialismo histórico e dialético. Assim, procurou-se sistematizar a compreensão sobre o processo de apropriação da escrita, bem como apresentar as relações entre o desenvolvimento da linguagem escrita e a criança, com ênfase ao experimento realizado por Luria. O autor, seguindo os princípios teórico-metodológicos formulados por Vigotski, apresenta a forma pela qual a escrita se desenvolve entre as crianças antes da entrada na escola, tarefa que ele denominou de “escavar a pré-história da escrita”.

No terceiro capítulo, procurou-se investigar como as relações entre criança e linguagem escrita são abordadas no documento intitulado *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, particularmente no que se refere ao “ciclo da infância”.

Nas considerações finais são destacados alguns dos resultados encontrados, dentre eles, a forma eclética e descontínua como os documentos tratam a questão da escrita, pois ao mesmo tempo em que indicam a centralidade da aprendizagem da escrita, as referências teóricas consubstanciadas com uma multiplicidade de autores, possibilitam interpretações ambíguas desse processo. Pôde-se constatar, também, o não aprofundamento de elementos importantes referentes à apropriação da escrita pela criança, como o gesto, o desenho e o brincar, momentos fundamentais do movimento de apropriação do legado humano, culturalmente produzido e acumulado historicamente. Finalmente, foi possível identificar nos documentos oficiais orientações referentes a ações e indicações específicas, voltadas para o primeiro ano e pouca ou nenhuma ênfase à totalidade do ensino fundamental. Desse modo, quando o Governo Federal centraliza suas ações, enfocando apenas um ano do processo educacional, perde-se a possibilidade de pensar efetivamente a educação em sua principal função, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, especialmente para as crianças das classes trabalhadoras, que por vezes não tem oportunidades frequentes de experiências ricas e diversificadas de contato com a cultura elaborada nas suas formas mais complexas.

Pela própria amplitude e complexidade do tema e pelas condições objetivas e subjetivas para a produção deste texto, os limites

em que foi possível abordar o objeto de estudo proposto são evidentes. Entretanto, espera-se que alguns elementos básicos abordados a seguir, possam contribuir, em alguma medida, para os estudos na área da educação, no contexto das novas ordenações políticas e institucionais, que pretendem abranger as relações entre a criança, a infância, a escola e a apropriação da linguagem escrita.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA: O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.

Este capítulo tem como objetivo tentar compreender, nos limites desse trabalho as contradições presentes na política educacional, no que se refere à apropriação da linguagem escrita pela criança sujeito concreto, e o papel que a escola e a educação vêm desempenhando, mais especificamente, sob a conjuntura política do Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando o complexo e multifacetado contexto de transição e mudanças políticas e educacionais pelo qual a legislação brasileira tem passado.

Acreditamos que a educação pode contribuir de modo mediato para as transformações sociais e para o processo de emancipação humana. (SAVIANI, 1985). Desse modo, assumimos aqui uma determinada concepção de homem e de mundo.

Nesse sentido, Cardoso afirma que “a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (2004, p.109). Portanto, através da educação o homem se humaniza e garante às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história.

Como afirma Leontiev, “podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da sociedade humana” (2004, p.285). Para apropriar-se desse legado, no qual estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas pelas gerações precedentes, o ser humano necessita de ações mediadas, através da educação, pois como assevera Leontiev, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é com educação” (2004, p.291).

Ainda, em relação à educação, Leontiev enfatiza que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser

humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (2004, p.290).

Para este autor (2004), a educação tem papel determinante no desenvolvimento da coletividade e do psiquismo dos indivíduos, tendo uma estreita ligação entre a produção material e intelectual, pois quanto mais a humanidade se desenvolve, mais cresce o papel atribuído à educação, tornando-se cada vez mais complexa sua tarefa. Nesse sentido:

Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p.291 292).

Isto posto, é possível afirmar que, a prática educativa como forma de objetivação e apropriação é uma atividade essencialmente humana, através dela é que os homens ampliam sua vida e adquirem conhecimentos para intervir na natureza e na sociedade e produzir a si mesmos. Como explica Leontiev, é através da apropriação da cultura que as funções psicológicas humanas são formadas e reproduzidas pelos indivíduos.

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico de uma criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes, estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade. Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia, uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas, dizemos que a criança aprende

o que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões (LEONTIEV, 2004, p.343).

Nesse sentido, apropriar-se da cultura humana, através do processo de mediação, será sempre um ato educativo, sendo nesse ato que a base biológica do homem vai sendo transformada e aprimorada pelas experiências sociais, pois é ela que lhe dá as possibilidades e os limites característicos da espécie humana⁹, não sendo, entretanto, o suficiente para torná-lo humano, uma vez que a apropriação pelo homem das formas de ser, estar e agir no mundo são garantidas fundamentalmente pelas conquistas realizadas pelo gênero humano¹⁰.

Portanto, a educação é a forma cultural de transmitir às novas gerações as qualidades humanas elaboradas ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na e para a produção da sua existência.

Leontiev (2004), considera que os homens não nascem portadores de características culturais e historicamente elaboradas, e estas resultam de disposições naturais, mas do mundo circundante entendidas como obras da cultura humana. Na opinião desse autor somente a apropriação das faculdades e características essencialmente humanas é o que diferencia os homens dos demais animais.

Nesse sentido, Leontiev salienta que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana.

Só apropriando-se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito

⁹ Filogenia: estudo da evolução da espécie humana aliado ao desenvolvimento.

¹⁰ Ontogenia: período do desenvolvimento histórico e social do indivíduo humano.

da sua própria atividade, para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis (2004, p.301).

Porém, mesmo diante dos limites impostos pela sociedade de classes, a educação como prática social torna-se importante para garantir alguns elementos necessários à transformação da humanidade. Nesta direção o autor enfatiza que:

Este fim é acessível. Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 2004, p.302).

Assim, consideramos que a educação é o resultado de uma construção histórica, um complexo dentro da totalidade social e a sua atual configuração no modo de produção capitalista é o resultado dessa construção, sendo que uma de suas funções é a de reprodutora das classes sociais.

Nessa direção, Tragtenberg afirma que:

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa pelo menos em países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global (1982, p.42).

Perante o exposto, podemos afirmar que a educação, ao assumir diferentes formas de organização no decorrer da história mostra como a sociedade produz e reproduz a materialidade da vida humana. É pela educação que os homens podem apropriar-se de conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social.

Vale considerar a indagação de que: Quando discutimos, pensamos a educação, temos em mente a quem se deve educar? A evidência de que a criança é o centro do processo educativo escolar, nos levam ainda a questionar: quem é essa criança?

Em nossa atual forma de sociabilidade podemos dizer que:

A criança é um ser socialmente rejeitado. É totalmente afastada dos circuitos de produção e não é considerada por nossas sociedades senão como consumidora ou como filha de consumidor. Não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios de gente grande (CHARLOT, 1984, p. 111).

Na opinião de Charlot, em nossa sociedade a criança, sujeito de relações sociais, é entendida como “o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se” (1984, p. 108, 109).

Por outro lado, na letra da lei, as crianças vem ganhando espaço, com a aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, pelas Nações Unidas, em 1959, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Este último, legitimando os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, fundados em três eixos: proteção, provisão e participação. Entretanto, para Quinteiro,

[...] isto não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e adolescentes obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência. Muito pelo contrário, pesquisas mostram que o aprofundamento das desigualdades sociais fazem das crianças o grupo etário onde há explícitos indicadores de pobreza e de violência (2000, p.5).

A promulgação de leis não garante os elementos necessários para uma melhoria das condições de vida de muitas crianças, porque sem a superação do atual sistema de produção, as condições reais de existência das crianças não sofrerão alterações substanciais. Contudo, pode-se observar mudanças importantes e significativas, o que tem trazido à tona debates em torno da tentativa de superação da visão adultocêntrica sobre as crianças e a infância.

A criança, *ser humano de pouca idade*, precisa de oportunidades como o direito a ser ouvida, entendida e respeitada na sua forma de conceber o mundo. Nesse sentido, precisamos entender que “a dependência da criança é um fato social e não um fato natural” (MIRANDA, 1984, p. 127).

Geralmente, a criança é vista como tendo uma dada natureza que, embora se modifique em função de diferentes momentos históricos e políticos, funda-se na naturalização do próprio desenvolvimento biológico. Segundo Miranda,

Sem dúvida, ela é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. *Na verdade, o que caracteriza o homem é sua condição de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas não inteiramente* (1984, p. 128) (grifos nossos).

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que as formas de agir em relação à criança e de conceber a infância, na esfera familiar, na escola e nas políticas públicas, apresentam paradoxos difíceis de serem superados. Nos últimos tempos, as crianças vem conquistando algum reconhecimento, ainda que de forma sutil em relação à sua participação na sociedade, mas quando são abordadas em políticas públicas e assumem certo protagonismo, não são verificados avanços significativos.

Como afirma Quinteiro:

Os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as precárias condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição profundamente adversa de "adulto em miniatura", e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das

crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? Como criam? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, tema elementar para a compreensão das *culturas infantis*, ainda estão por serem estudadas, tanto local quanto internacionalmente (2002, p.156) (grifos no original).

Diante do exposto, partimos do entendimento de que “a história da criança é uma história *sobre* a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos, pesquisando e escrevendo sobre elas” (KUHLMANN JR, 1998, p.31) (grifos no original).

Ao longo da história, as concepções sobre a infância vem se transformando. Desse modo, a maneira de entender e se relacionar com as crianças vem sofrendo mudanças, muitas vezes demonstrando a incapacidade por parte do adulto em ver a criança e a infância na sua perspectiva histórica. Kuhlmann Jr (1998), considera que, na língua portuguesa os dicionários concebem a infância como um período de crescimento, que parte do nascimento estendendo-se até a puberdade e, no caso do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.096, de 13/07/90), é criança a pessoa de até 12 anos não completos, e adolescente, entre 12 e 18 anos.

Este autor, ao tecer estas observações, realça que, etimologicamente, a infância diz respeito a limites. Segundo suas palavras, “oriunda do latim significa incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama pequena infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão” (1998 p.16).

O mesmo autor ainda considera que,

a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos de vida, sem ser elemento determinante suficiente para sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classe de idade e a

cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (1998, p.16).

Nessa perspectiva, Miranda ressalta que, “a idéia de infância, tal qual concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. (1984, p. 126), afirmando que,

[...] a idéia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente; a burguesia. Contudo, a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade (1984, p. 127).

Na mesma direção, Quinteiro afirma que,

[...] evidencia-se a necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência (2000, p. 26).

Compreendendo a infância como uma construção histórica e social, marcada pelo entendimento de que as crianças participam e contribuem na construção da sociedade, Kuhlmann Jr. afirma que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e reconhecê-las como produtoras da história (1998 p.31).

Nesse sentido, para pensar em criança concreta, considerando as especificidades da infância, cabe avançar nossa discussão para uma

instituição específica, considerada por Quinteiro (2000), como o *lugar privilegiado da infância* na modernidade: a escola.

No processo de humanização, o homem, no curso de sua existência e em meio às relações sociais, tende a passar por diversos espaços educativos, que podem ser classificados como informais e formais, ou seja, pela educação cotidiana e educação escolarizada. Entre esses espaços, podemos compreender as relações sociais, a família, a sociedade, a igreja, a mídia, o brinquedo.

Entretanto, aqui queremos enfatizar a importância do espaço escolar, especificamente, por ser a escola a instituição destinada à tarefa de promoção humana.

A transmissão dos saberes objetivos, transformados pela escola em saber escolar (SAVIANI, 1991), definem ao trabalho educativo do professor uma tarefa, uma vez que este é compreendido como “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1985, p. 17).

Nessa condição, por serem predominantes as ideias sobre infância e escola como elementos naturais e independentes da vontade humana, é fundamental considerá-las na sua historicidade.

Com as mudanças conjunturais estabelecidas pelas relações sociais, políticas e econômicas na modernidade, a escola passa a ser o lugar em que as crianças são iniciadas na vida social adulta, passam a ter um tipo diferente de socialização pela mediação de outras pessoas diferentes de seu grupo familiar.

De acordo com Charlot, “A criança é um ser sempre já socializado [...]”. “A socialização da criança não deve ser compreendida como integração na sociedade, mas como socialização evolutiva. A criança está sempre integrada na sociedade, e isso poderíamos dizer antes mesmo de seu nascimento [...]” (1983, p.259 260).

Nesse contexto, as crianças ganham um espaço específico de educação fora da família, conseqüentemente, com isso, a educação e a forma de entender a criança e a infância sofrem grandes modificações, principalmente relativas à instalação do modo capitalista de produção, quando a instituição escolar e a universalização do ensino passam a tornar-se condição *sine qua non* para a vida na cidade.

Manacorda afirma que, com o advento da Revolução Industrial, a vida dos homens sofreu grandes mudanças, pois além de transformar o modo de produção, através da modificação dos processos de trabalho, no qual o trabalho artesanal é abolido, traz consigo mudanças significativas nas ideias e na moral. Portanto, nas formas de

instrução. Também, indica este autor, que a Revolução Industrial além de modificar a vida social naquele momento histórico, trouxe transformações que alteraram a história da humanidade.

A industrialização foi um dos fatores que, no decorrer do século XVIII, contribuiu para alterar significativamente as concepções sobre a criança e a escola porque, se antes a criança era entendida e tratada como “um adulto em miniatura”, nesse momento histórico, ela é percebida com um ser específico, um potencial consumidor.

Neste contexto, e a partir dessas considerações, ao pensarmos a educação, a criança, a infância, a escola e a sua identidade no âmbito da sociedade capitalista, devemos compreender que estamos diante de fatos e aspectos da realidade que, por serem históricos e produzidos na esfera das relações sociais de classe, são passíveis de serem modificados, ou substituídos por uma forma de organização mais elevada; uma forma que se oponha aos valores individuais e individualizantes da sociedade de consumo.

Mediante tal conjuntura, considerando a história do desenvolvimento do capitalismo, a escola historicamente contribui para a reprodução das relações sociais de exploração, na medida em que é responsável pela disseminação das ideias, valores e práticas culturais, vinculadas a este modo de organização social dominante, à medida que é um dos espaços responsáveis pela formação das consciências e de legitimação da ordem dominante.

Nas palavras de Tragtenberg, “Não há dúvida que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece” (1986, p.41).

O mesmo autor, ratificando a ideia anterior, entende que:

O aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando: A - contribui para formar a força de trabalho. B - contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares. C - contribui para reprodução material da divisão em classes. D - contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (1986, p.43).

Acrescenta Tragtenberg (1986), que “a escola é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona

como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambigüidade da função professoral” (1986, p.45).

Ainda, considerando o movimento da contradição presente na história, Miranda afirma que o papel atribuído à escola no atual modelo de produção, “[...] não se realiza perfeitamente, pois tanto a escola quanto o saber por ela ministrado constituem partes orgânicas de um todo social definido pela contradição básica, contida na relação entre dominantes e dominados” (1984, p. 132). Acrescenta a autora, que “a escola que atende às finalidades dos dominadores pode também representar espaço vivo e dinâmico para os dominados” (1984, p. 132).

Dessa forma, a escola, estando inserida na sociedade, faz parte dos embates que ocorrem pela situação de dominação em que a classe trabalhadora está posta perante os detentores dos meios de produção.

A difusão e a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos científicos propiciados pela escola fazem parte do processo de lutas, pois mesmo visando à manutenção da sociedade vigente, o conhecimento pode também, por contradição, ser instrumento de autonomia e libertação para a classe trabalhadora.

Entretanto, para que o conhecimento possa ter esse caráter positivo, educativo e promotor de humanidade, é preciso que seja realizado de forma intencional, sistemática, atenta à sua natureza histórica e reconhecido em sua objetividade e universalidade, com vistas à formação plena dos indivíduos.

E, mesmo em meio a uma realidade profundamente excludente, quando os avanços científicos e tecnológicos propiciados pelo acúmulo da cultura dos homens em sua história são utilizados como instrumentos de dominação, ainda podemos compreendê-los como avanço da ação do homem sobre o mundo e de maior domínio da natureza. Por essa razão, esse acúmulo cultural deve pertencer à toda a humanidade, a todos e a cada um.

Nesse sentido, entendemos que, pelo caráter contraditório da realidade e, portanto, das sociedades de classe, há possibilidade real de constituição de um projeto educativo, que possa nascer no âmbito do próprio sistema capitalista e que seja tomado como “estratégia de resistência ativa” (SAVIANI, 1985), e contraposição aos interesses dominantes do capital.

Este projeto educativo poderá contribuir para o homem ampliar seu entendimento de mundo e das relações sociais em que está inserido e entender-se como ser determinado e determinante, sendo esta a primeira condição real para a possibilidade de superação das relações sociais capitalistas.

Com isto exposto, reafirmamos que não estamos assumindo uma posição que acredite que possamos transformar a realidade por meio da escola mas, consideramos a possibilidade dialética e sempre contraditória de transformação a ser operada pela mão do homem, que compreende a organização social como produção sócio-histórica.

Quando buscamos de forma enfática valorizar a escola, nossa posição vai ao encontro da garantia, na qual acreditamos, de que os conhecimentos adquiridos através dessa instituição possam por meio do enriquecimento intelectual superar na educação o pragmatismo nas ações cotidianas, propiciando aos indivíduos um desenvolvimento psicológico amplo nos termos em que Vigotski nos indica, ou seja, a formação das funções psicológicas superiores em suas máximas possibilidades, a partir da apropriação dos conceitos científicos trabalhados pela escola e do máximo acesso à cultura histórica e socialmente acumulada. Ao se apropriar dos conceitos científicos através de sua atividade a criança eleva seu nível de compreensão e abstração o que propicia tomar para si o legado cultural produzido pela humanidade.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2001, p. 244).

Confirma essa posição Snyders, ao considerar que a escola,

[...] é o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e mágica do mundo, que se limitou a absorver no seu meio impregnando de folclore, para uma certa objetividade, para a compreensão das leis da natureza e da sociedade. Resumindo: para as premissas do espírito científico, do senso do verificável (2005, p. 272).

Portanto, é na escola que a criança, sendo parte e produto da história, um ser determinado – e determinante – pelas condições históricas que a circundam, desenvolve-se, estabelecendo relações reais com o mundo através da atividade social, apropriando-se do conhecimento objetivado na cultura.

Na escola, através do ato educativo, do trabalho do professor, na interação com os outros, que a criança amplia o

desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos externos e sobre si mesma e, conseqüentemente, é levada também a impulsionar seu desenvolvimento psíquico.

A criança começa a ocupar um novo lugar nas relações, devido à apropriação da cultura, ela vai ampliando os domínios sobre a realidade em que vive. Tal fenômeno acontece, como afirma Leontiev, devido ao fato que:

O desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogênico do comportamento dos animais. Esta diferença provém, sobretudo, da ausência nos animais de um processo essencial no desenvolvimento da criança: o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social (2004, p.340).

Assim, quando tratamos do desenvolvimento da criança, a relação possibilitada pela escola de transmissão intencional dos conhecimentos pela e na interação com as outras crianças e com os adultos, é primordial para o desenvolvimento infantil, pois tem papel fundamental na formação das características essencialmente humanas.

Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico da criança é possibilitado pelos processos educativos, e particularmente os escolares, quando o ensino é entendido como a intervenção intencional e consciente do professor, que visa garantir a apropriação do patrimônio cultural humano pela criança.

Vigotski observa, em relação ao ensino escolar, que seu alto valor se dá não tão somente por tratar-se de um ensino sistematizado, planejado, mas porque os conteúdos mentais proporcionados pela apropriação da cultura, à medida em que as crianças aprendem, possibilita que novas ações mentais sejam desenvolvidas. “Não é apenas uma questão de sistematização, a aprendizagem escolar dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKII, 2006 p.110).

Para Vigotski, a aprendizagem antecede o desenvolvimento: E explica este raciocínio afirmando que,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de

desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] *todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento* que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VIGOTSKII, 2006, p.115) (grifos nossos).

A noção de que a aprendizagem ocorre desde o nascimento do indivíduo, a partir de um processo no qual aprendizagem-desenvolvimento constituem-se em uma unidade dialética na interação do sujeito com o mundo – mediado pela cultura, pelos outros, possibilita que a educação escolar desempenhe papel fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS).

Sabemos que a solidificação na criança das FPS – ferramentas imprescindíveis para que os homens sejam, de fato, sujeitos da sua história – devem ser asseguradas pela escola, onde, através da mediação efetuada pelo trabalho educativo, a criança é estimulada a apropriar-se das formas mais desenvolvidas e elevadas do saber objetivo produzido científica e historicamente pelo gênero humano.

Com a aquisição de ferramentas psicológicas simbólicas mediadas pelos adultos, ocorre a transformação das funções psicológicas naturais primitivas em funções psicológicas superiores. Porém, o desenvolvimento dessas funções vai depender das condições das relações estabelecidas. Como aponta Leontiev:

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão (2004, p.178).

Sendo assim, podemos considerar que o papel das relações estabelecidas na escola tem grande importância para o desenvolvimento daquilo que é especificamente humano, as funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o autor ainda afirma que,

quando se trata da formação de ações interiores intelectuais, ações que se relacionam com fenômenos ideais este processo é muito mais complexo. Tal como a influência dos objetos humanos, a influência dos conceitos, dos conhecimentos em si não é suscetível de provocar na criança reações adequadas; com efeito, a criança deve antes apropriar-se delas. Para o fazer o adulto tem de construir ativamente estas ações interiores na criança; mas, contrariamente as ações exteriores, as ações interiores não podem ser criadas diretamente do exterior. Quando se constrói uma ação exterior, pode-se mostrá-la à criança, pode-se assim intervir mecanicamente na sua execução, por exemplo, mantendo a mão da criança na posição correta, retificando a trajetória de seu gesto etc. Para a ação interior, a ação “de cabeça”, é diferente. Não podemos nem mostrá-la, nem vê-la, nem intervir diretamente na sua realização. Assim, se quer construir na criança uma nova ação intelectual, como a ação da adição, é preciso exteriorizá-la. A ação interior constitui-se, portanto, primeiro sob a forma de uma ação exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva – generalização, redução específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efetua – ela interioriza-se, isto é transforma-se em ação interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança (LEONTIEV, 2004, p.200).

Cabe ressaltar, portanto, que o aprendizado propiciado pela escola tem papel decisivo no desenvolvimento da criança, pois quando a apropriação do conhecimento se dá de forma institucionalizada, com atividades planejadas e adequação do conteúdo, poderemos atingir esse fim maior da educação, o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva de compreensão, Facci afirma que:

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma, o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. [...] Portanto, o ensino deve incidir sobre essa zona de

desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade (2006, p. 22-23).

Na mesma direção, Duarte considera que “O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana” (2003, p. 33).

Porém, Saviani ressalta que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (2003, p.18).

Diante dessas considerações, Quinteiro (2000), chama atenção para entendermos *como os fios da infância foram tecidos aos fios da escola* e também percebermos e localizarmos a escola como *lugar privilegiado da infância* na atualidade, bem como conhecermos a criança que está no aluno como sujeito de direitos, e afirma, ainda, nessa direção que:

A proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização, vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades, permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo (QUINTEIRO, 2000, p.89).

Assim, esta autora defende o *valor social* dessa instituição quando afirma que, “apavora constatar a urgência por mudanças estruturais na escola para que esta possa enfim, cumprir a sua função social de guardiã da infância ao mesmo tempo em que é espaço

privilegiado de sociabilidades e meio de universalização do saber” (QUINTEIRO, 2000, p.136).

Neste contexto, compreendendo o importante papel da educação e da escola, é necessário buscar entender, mesmo que de forma resumida, os meandros das políticas educacionais, principalmente a partir das reformas dos anos de 1990, até chegar a atual política do Ensino Fundamental de Nove Anos e, assim, identificar as concepções de criança, infância e escrita, que perpassam os documentos dessa política, com o intuito de ampliar nosso entendimento, buscando garantir a escola como o *“lugar privilegiado da infância”*. (QUINTEIRO, 2000).

1.1 Questões políticas

Para uma maior compreensão acerca do Ensino Fundamental de Nove Anos, faz-se necessário buscar um maior entendimento da política educacional e suas mediações, o porquê da ampliação do período obrigatório de escolarização, o contexto em que surge essa política, e quais questões ideológicas e econômicas estão permeando essa implantação e implementação.

A década de 1990 é marcada por uma ampla reforma do Estado brasileiro, principalmente no setor educacional. As reformas educativas objetivaram adequar o sistema ao processo de re-estruturação produtiva e aos novos rumos da economia.

As orientações para a implantação dessas reformas fizeram-se através de documentos como a DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, elaborada em Jomtien, Tailândia, 1990; TRANSFORMAÇÃO PRODUTIVA COM EQUIDADE (TPE) CEPAL, 1990; COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 1993 a 1996, que resultou no Relatório Jacques Dellors; as reuniões denominadas PROMEDLAC; PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE, com publicações a partir de 1993; e o documento PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL, de 1995.

Esses documentos indicaram a necessidade de construção de um novo modelo de gestão educacional, com capacidade em garantir a todos uma educação básica de qualidade, considerada como uma das condições essenciais do desenvolvimento humano. Essas mudanças, em

grande medida, estão relacionadas às agendas propostas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, FMI entre outros¹¹.

Nesse contexto, para compreender o quadro político, econômico e educacional em que essas discussões começaram, buscaremos apreender o conceito de Estado.

Para Saes, o Estado tem a função de manter a coesão de uma sociedade na medida em que contorna os conflitos de classes que se antagonizam à classe no poder, “O estado é, portanto uma instituição específica, que desempenha uma função social precisa. Ou, dito de um modo específico uma função social que poderia ser também preenchida por outras instituições sociais (como a família, a igreja, os partidos políticos conservadores, etc.)” (2001, p.113).

Nessa concepção de Estado, podemos perceber que o mesmo assume uma função social particular em diferentes tipos de sociedade de classes (escravista, asiática, feudal, capitalista). Em cada um deles, o poder do Estado é exercido por uma classe proprietária/exploradora diferente, mas sempre com a mesma função de garantir a dominação de uma classe sobre a outra.

No atual sistema de produção, o capitalismo, a estrutura do Estado está dividida em dois segmentos: instituição estatal e jurídico-política, e são as duas partes que vão produzir efeitos ideológicos sobre os agentes econômicos e os agentes estatais, estabelecendo, assim, limites para a orientação ideológica das práticas de uma e de outros. Nesse sentido, Borges afirma:

O papel do Estado burguês na direção de permitir a reprodução constante das relações de produção capitalistas é manter permanentemente o duplo aspecto – a extorsão do sobre-trabalho e as condições materiais da separação entre produtor direto e meios de produção - e mais, o Estado precisa qualificar a estrutura jurídico política que torna possível essa reprodução (2006, p. 24).

¹¹ Os interessados em conhecer mais sobre o tema podem acessar FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: Revista Educação & Sociedade – vol. 24, nº 82, abril de 2003 b, p. 93-130. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL, MEC. Fatos sobre a Educação no Brasil 1994-2001 – Universalização do acesso. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:llegislacoes.

Esses efeitos ideológicos atingem de formas distintas: o capitalista e o trabalhador. É desse modo, ou seja, produzindo efeitos ideológicos sobre os agentes econômicos e agentes estatais que a estrutura jurídico-política desempenha a função de manter a coesão de um tipo histórico qualquer de sociedade de classes.

Nesse contexto e durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é implementado, proclamando assegurar o crescimento estatal e no intuito de promover a correção das desigualdades sociais. Nesse sentido:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995c, p. 12).

Os objetivos gerais da reforma do aparelho do Estado e que visam à implementação de um modelo gerencial foram: “aumentar a governança do Estado”; “limitar sua ação às funções que lhe são próprias”; “transferir da união para os estados e municípios as ações de caráter local” e “parcialmente da união para os estados as ações de caráter regional” (BRASIL, 1995c p.45).

Quando nos reportamos aos anos de 1990, percebemos que a ideologia da globalização traz consigo a retórica do “alívio da pobreza” como um de seus mecanismos de controle social e de segurança a serviço do modo de produção capitalista, e a educação reafirma-se como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico sustentável de cada país, garantindo sua subordinação ao pensamento globalitário.

Nessa perspectiva, a reforma da Educação Básica¹², a partir da década de 1990, foi instrumentalizada para garantir a efetivação de inúmeros aspectos da reforma do Estado. Nesse movimento em que despontou um novo modo de gerir a educação, fez-se necessário adequar a gestão educativa às leis do mercado. Ou seja, no âmbito das políticas educacionais as reformas dos anos de 1990 foram propostas com base na afirmação de um problema educacional, o sucateamento da educação para o qual urgia uma solução.

Uma das proposições para solucionar o sucateamento educacional era atender as cobranças do mercado, adequar, por meio da

¹² A Educação Básica engloba Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como consta na LDB nº9 394/96.

educação, a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, da economia.

Nesse sentido, foram propostos alguns programas que representam as políticas na área da educação: “Toda criança na Escola”; “Bolsa escola”; “Amigos da escola”. O primeiro programa está relacionado à ampliação dos índices de matrícula no ensino fundamental, objetivando a universalização do acesso a esse nível de ensino; o segundo tem referência em transferência de renda como estímulo para que crianças de baixa renda frequentem a escola; e o terceiro em participação da sociedade civil nas atividades educacionais e de manutenção da escola. Os três programas tem por objetivo comum o acesso e a permanência de crianças entre 7 e 14 anos na escola de ensino fundamental, associado à medida de gestão para a municipalização da educação, a autonomia das escolas e o financiamento.

Esses são alguns exemplos de programas que fizeram parte do pacote das reformas educacionais que procuraram colocar a educação como “redentora”, mecanismo de redução das desigualdades sociais, e também como forma de combate aos problemas econômicos, principalmente no plano formal, como nas palavras de Borges:

O plano formal é sempre o espaço de um discurso do direito, da cidadania, do atendimento da sociedade como um todo; numa palavra, da igualdade. O que se propugna no plano formal é, por origem irrealizável, impossível de se materializar para o conjunto de uma população com necessidades e interesses divergentes. No plano real, tais políticas reforçam e alicerçam a exploração de uma classe em favor de outra, viabilizando dessa forma a constante apropriação privada do resultado do trabalho de amplos setores sociais (2006, p. 23).

No bojo dessas mudanças, o que se buscava era uma ampla reestruturação do setor produtivo, uma adequação da educação às demandas atuais do capitalismo. As relações entre educação e trabalho estavam no centro das discussões. A escola não estava sendo capaz de formar o trabalhador que atenderia às demandas exigidas pelas novas tecnologias. Era necessária uma adequação às exigências impostas pela nova conjuntura da sociedade.

Nesse contexto, a educação fortaleceria o consenso em torno dos ideais neoliberais e da globalização, com sua retórica de “alívio da

pobreza”. Nessa conjuntura, a educação tem reiterada a sua perspectiva “redentora”, capaz de equacionar e amenizar as desigualdades sociais.

Nesse sentido, entender a escola como “redentora”, propagando que ali possa ser o espaço de construção de “um novo mundo”, é desconsiderar as relações de classe que fazem parte do atual sistema de produção no qual estamos inseridos. Como afirma Borges:

Estamos entendendo como escola redentora aquela que pode possibilitar que a formação do homem, por meio da educação escolar, seja capaz de transformar a realidade em que está posta. Sua formação lhe daria condições de entender a realidade, ser crítico dela e construir alternativas para sua transformação, na direção de um mundo melhor, mais justo, com oportunidades iguais para todos (2006, p. 13).

Como as políticas são preñes de contradições, o que era uma das principais propostas das reformas educacionais, a universalização da educação básica, aconteceu ainda em meados do governo Fernando Henrique Cardoso - FHC. Mas é certo que apesar de ter ocorrido a tão propalada universalização da educação fundamental, ainda temos uma geração de crianças semi-alfabetizadas ou, para sermos mais realistas, muitas destas completamente impossibilitadas de comunicarem-se pela escrita ao final dos primeiros anos do ensino fundamental¹³. (BORGES, 2006)

Isto posto, havemos de considerar que essa foi a universalização que coube naquele momento histórico:

Entender a universalização que foi possível no interior deste projeto de sociedade é perceber como a escola enquanto instituição é reveladora das condições sociais nas quais está inserida, pois, expressa no seu interior toda desigualdade material e cultural que marca os homens numa sociedade de classes. Universalizamos, enfim, o

¹³ Para um maior aprofundamento sobre esse assunto ver também SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

ROSA, Solange Aparecida da. *Escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar: estudo introdutório a partir da produção dos grupos de trabalho Educação Fundamental e Psicologia da Educação da ANPEd (2000 a 2005)*. (Dissertação de mestrado) Florianópolis, UFSC, 2008.

ensino fundamental em condições precárias de qualidade pedagógica. É este o resultado concreto, a verdade sobre a escola no Brasil, hoje: temos todas as crianças na escola, mas elas não aprendem. Do slogan “Toda criança na escola” do MEC de FHC temos “Toda criança aprendendo” do MEC de Lula (BORGES, 2006, p.51).

É nesse contexto que a escola historicamente determinada pelas necessidades criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, na esfera do modo capitalista de produção, está inserida. A universalização não se dá de forma plena, uma vez que as relações sociais a impedem, pois é preciso manter as condições necessárias de dominação de uma classe sobre a outra.

E as políticas educacionais vem ao encontro de manter a escola como “redentora”, como a única possibilidade de ascensão e de um lugar ao sol para a maioria da população, bem como o lugar de formação por excelência do indivíduo, do consumidor. Portanto, considerando que a escola que está posta não é a que queremos, para transformá-la faz-se necessário compreender o homem que queremos formar:

Definir o perfil de homem que queremos construir e uma sociedade transformada onde caiba esse homem é condição necessária a todo aquele que empreende uma luta – seja na academia ou na prática política. Esse objetivo que se define é também um ideal, porém visto como histórico fundado nas condições reais e provisório. Não é o ideal de homem como homem ideal, nem o ideal de escola como escola ideal, que afinal de contas só se realizariam no hipotético fim da história (BORGES, 2006 p.52).

Nesse sentido, dentro do capitalismo em suas condições atuais, no qual, mesmo sofrendo grandes mudanças, no limite o objetivo é a exploração da classe trabalhadora e a manutenção do poder da classe dominante, a formação desse homem é vista como *uma luta*.

Ainda, considerando a realidade educacional brasileira, a questão da ineficiência da Educação Básica surge com maior força ao longo dos anos de 1990, bem como nos anos iniciais da década seguinte. A reversão desse quadro de ineficiência foi atribuída à reforma da gestão educacional.

Paradoxalmente, ressaltamos que a valorização da educação, de forma especial da Educação Básica, tem ganho centralidade baseada nas orientações de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial e a UNESCO.

Há um entendimento que mediante a universalização da Educação Básica, e o combate ao analfabetismo, os problemas mais graves poderiam ser gradativamente solucionados.

No entanto, a reforma do Estado e da Educação nos anos 1990, que tiveram como palavra de ordem a democracia, a inclusão e a permanência, não resolveram os problemas de evasão e baixo rendimento, não melhoraram o ensino. O modelo proposto não foi suficiente para suprir as lacunas didático-pedagógicas e a baixa qualidade da formação dos professores.

Assim, chegamos ao século XXI, com os mesmos problemas do século anterior, porém, as políticas para melhorar a educação continuam a ser pensadas. Ao menos no plano legal aparece certa preocupação em buscar caminhos para o problema da educação no Brasil.

Contudo, essa preocupação surge numa realidade muito distante do que realmente precisamos nas escolas. Observamos que as propostas para organizar a educação no país não saem das salas de aulas, do chão da escola. Primeiro a política é gestada, depois são pensadas as maneiras de instituí-la.

E é justamente isso, esse hiato existente entre aquilo que a lei prescreve e a realidade, que ainda incomoda e precisa ser pensado. Esse fator pode ser desencadeante da falta de legitimidade das políticas públicas, que chegam às escolas esvaziadas de significados, gerando muitas vezes o fracasso dessas propostas.

1.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos

Sob a reforma educacional dos anos de 1990, a política do Ensino Fundamental de Nove Anos é gestada. No artigo 87, inciso I, parágrafo 3º da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, há referência sobre a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, que seria feita de forma facultativa, com a condição de que o município já tivesse matriculado todas as crianças na idade de sete anos. “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos 7 anos de idade e, *facultativamente, a partir dos 6 anos no ensino fundamental*” (BRASIL, 1996) (grifos nossos).

Essa orientação é reforçada e explicitada na Lei 10.172, de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo metas e diretrizes para a educação nacional: “*ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade*, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa dos sete aos 14 anos” (BRASIL, 2001, p.50) (grifos nossos).

Mas foi com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que o governo federal na gestão do presidente Lula, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (9394/96) e sanciona a medida, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de nove anos, em que os municípios, estados e o Distrito Federal teriam até 2010 para a implantação e implementação, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Desde então, motivados por essa lei que precisa ser analisada no contexto das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, presenciam-se debates entre educadores e estudiosos e a movimentação de redes de ensino, buscando entender: De que forma essa política poderá gerar melhorias reais na qualidade do ensino? Quais as implicações do Ensino de Nove anos para as crianças? Até que ponto podemos vislumbrar limites e possibilidades da infância na escola?

Pelas proposições dos documentos oficiais do MEC, fica evidente que a antecipação da entrada da criança na escola¹⁴, que foi possibilitada pela ampliação da escolarização obrigatória, trará consequências positivas. Como citamos abaixo:

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

Em outro excerto é afirmado que:

¹⁴ Aqui sendo consideradas principalmente as análises e reflexões em relação à escola pública.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2008, p. 5) (grifos nossos).

O documento ainda na direção de enfatizar as questões positivas salienta que:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2008, p.17).

Além disso, segundo os documentos oficiais, a implementação dessa política tem também trazido à tona com mais ênfase a necessidade de repensar certas práticas pedagógicas em relação à infância e à criança na escola.

Os excertos retirados da coletânea de textos *Ensino Fundamental de Nove Anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, apesar de longos, nos parecem necessários para que compreendamos a dimensão do que propõe o documento. Kramer, no texto intitulado *A infância e sua singularidade*, busca apresentar seus questionamentos sobre infância e criança, bem como as dificuldades em trabalhar, respeitando os direitos da criança e a infância, como veremos nas citações abaixo:

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho

na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (2007, p. 14) (grifos nossos).

Prosseguindo, a mesma autora considera que a infância é eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, consequentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino,

[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (BRASIL, 2007, p. 15) (grifos nossos).

E segue questionando sobre a criança e a infância:

Pode a *criança* deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira *infância*? (2007, p. 15) (grifos nossos).

A autora ainda sugere que:

É preciso garantir que as *crianças* sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as *crianças* como *crianças* e não apenas como estudantes. A inclusão de *crianças* de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da *escola* e entre as *escolas*, com alternativas curriculares claras (2007, p. 20) (grifos nossos).

E afirma em relação à escola que:

Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna (2007, p. 21) (grifos nossos).

A preocupação com as crianças de modo geral, seus sentimentos, o que pensarão sobre a escola é explicitado em todo o documento de orientação para *inclusão* das crianças de seis anos no ensino fundamental, temas abordados pelas autoras ao longo de todo o texto do MEC, como podemos observar nos excertos abaixo.

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou

um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2007, p.6, 8) (grifos nossos).

Nascimento, no texto intitulado *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, considerando “o sentimento de milhares de crianças que adentram, cheias de expectativas, o universo chamado escola”, alerta:

Precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, frequentarão esse espaço institucional. Optamos por enfatizar a *infância* das *crianças* de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a *infância*. Estamos convencidos de que são *crianças* constituídas de culturas diferentes. Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do ensino fundamental”? De que maneira é possível acolhê-las como *crianças* que vivem a singular experiência da *infância*? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? (2007, p.9) (grifos nossos).

A autora, ao afirmar que a infância não se resume à faixa etária do ensino de Nove anos, sugere que:

Quem sabe a entrada das *crianças* de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as *crianças* que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na *escola*. Propomos esse exercício porque, ainda hoje, é comum observar

atitudes de adultos, dentro e fora da *escola*, que desconsideram a *criança* como ator social e, assim, queremos chamar atenção para a necessidade de a *escola* trabalhar o sentido da *infância* em toda a sua dimensão (2007, p.28) (grifos nossos).

Considerando a brincadeira como parte essencial da infância, Nascimento reflete sobre o desafio de privilegiar a brincadeira nessa nova etapa do ensino fundamental asseverando que:

Pensar sobre a *infância* na *escola* e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as *crianças* chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as *crianças* por meio de suas diferentes linguagens (2007, p.30) (grifos nossos).

No texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, Borba enfatiza importantes aspectos do brincar, do lúdico e da brincadeira.

Cabe destacar,

[...] o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da *infância*; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da *escola* e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as *crianças* e as *infâncias* que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (2007, p.10) (grifos nossos).

Sobre a relação entre a criança e o brincar escreve:

A *criança*, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados

pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e *crianças*. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a *criança* traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (2007, p.33-34) (grifos nossos).

Considerando a criança como ser histórico e social, a autora afirma que o papel do brincar torna-se imprescindível na sua formação:

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (2007, p.38). Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas *crianças*, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as *crianças* desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis (2007, p.39). É importante demarcar que no brincar as *crianças* vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (2007, p.41) (grifos nossos).

Com a diminuição dos espaços formativos decorrentes do desenvolvimento da sociedade, a escola pode vir a ser um dos poucos espaços onde ainda é possível que as crianças brinquem. Segundo Borba,

[...] o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. E o que dirá na vida das *crianças*, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo! Perceberemos também, com mais profundidade, que a *escola*, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a *infância* vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a *escola* muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (2007, p.41) (grifos nossos).

No texto *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, as autoras Borba e Goulart procuram mostrar a importância da formação do ser humano em todas as suas dimensões.

Olhar a criança exige criticidade em todas as dimensões do seu desenvolvimento,

[...] para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Não com um sujeito que entra livre na *escola* e, de maneira cruel, é limitado em suas potencialidades e reduzido em suas possibilidades de expressão. Para tanto, a *escola* deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da *infância* ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano (2007, p.10) (grifos nossos). Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras,

encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços freqüentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a *criança* avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas *escolas* um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. (2007, p.52) (grifos nossos). Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das *crianças* com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gosto, o cheiro, o movimento constituam formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! Tornemos a *escola* mais colorida, encantada, viva, espaço de arte, cultura e conhecimento! (2007, p.55).

Diante do exposto, o MEC, através dos autores dos textos supracitados enfatiza veementemente a positividade da implantação do Ensino de Nove Anos, que poderia possibilitar também uma mudança na estrutura da escola.

O documento aponta, do ponto de vista da legalidade, que é preciso assegurar os direitos sociais e o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade da infância e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental.

Por meio do conteúdo dos textos podemos refletir sobre importantes questões, entre elas, a discussão em torno de *alfabetização e letramento*, o destaque para a *infância* não apenas como uma etapa cronológica, mas uma construção social, o entendimento da *criança* como sujeito social e histórico com direitos, a ênfase na *valorização da*

escola como espaço privilegiado de aprendizado, a importância do professor como mediador, o entendimento de que a brincadeira é condição fundamental para o aprendizado, também o enfoque na importância da *escrita como ferramenta de formação humana*.

Porém, não podemos descontextualizar o momento histórico em que estamos vivendo, no qual este documento de orientações foi escrito, quando as políticas educacionais, mais uma vez, buscam a reorganização do ensino através da implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, na tentativa de superação do fracasso escolar. Do mesmo modo, procura-se através da ampliação da escolaridade básica, a superação dos problemas relativos à alfabetização.

Nessa direção, está a política do Ensino Fundamental de Nove Anos, que vem sendo gestada desde as reformas educacionais dos anos de 1990, quando o governo brasileiro mediante acordos consolidados com as agências de financiamentos internacionais, inicia a reforma do sistema educacional na busca pela universalização da educação básica, como já tratamos anteriormente.

Nesse sentido:

Entender a universalização que foi possível no interior deste projeto de sociedade é perceber como a escola enquanto instituição é reveladora das condições sociais nas quais está inserida, pois, expressa no seu interior toda desigualdade material e cultural que marca os homens numa sociedade de classes (BORGES, 2006, p. 51).

Entre as intencionalidades desses acordos, uma delas era formar capital humano adequado ao novo modelo de acumulação flexível. Para isso, o governo deveria investir no espaço escolar, e nesse sentido, essa política encontra-se de acordo com as concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista. Pois, como afirma Duarte,

[...] o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual, que resultaria em última instância na educação (2004, p. 48).

Assim, trata-se de entender que não é a mudança na nomenclatura, ou mais um documento de orientação do MEC, ou um tempo maior de permanência dos estudantes em sala de aula que garantirá a qualidade no ensino, pois as políticas implantadas de forma verticalizada já se mostraram falhas para resolver o nosso secular problema de déficit de aprendizagem, principalmente em relação à alfabetização (BORGES, 2006).

Portanto, entendemos que, o que pode acarretar mudanças positivas no processo de aprendizagem para que se tenha qualidade na educação seria uma transformação efetiva na escola, no modo de trabalhar e entender a criança e na valorização do professor e das condições de trabalho. Esta é uma mudança necessária nessa instituição, que nos dias atuais, para além de sua função primeira de transmissão dos conhecimentos científicos, tem se configurado em um importante espaço de tentativas de se garantir a infância.

Contudo, na forma como se configura a escola hoje, ela apresenta um paradoxo. É onde a grande maioria das crianças terá acesso a cultura, mas ao mesmo tempo as condições objetivas reais de trabalho encontradas nas escolas, aliadas à falta de investimento na formação do professor, acabam por não garantir condições adequadas para a criança se apropriar de conhecimento desenvolvendo.

Todavia, concordamos com Borges, quando afirma que, “a realização da escola e de políticas educacionais não vão se dar exatamente como imaginamos, mas conformada ao contexto. São necessárias transformações sobre esse real antes da transformação da escola [...]” (BORGES, 2006, p. 142 143).

Nesse sentido, faz-se necessário uma análise basilar do projeto político e educacional, que vem sustentando essa mudança indicada por meios legais, pois ao que parece, a justificativa governamental mais enfatizada para a implantação dessa política, referentes às razões para “incluir” as crianças com seis anos no Ensino Fundamental, parecem questionáveis.

Entre elas, destacamos algumas como a ampliação do tempo escolar, que fará a criança ter mais tempo na escola, poderá ter mais sucesso no processo de aprendizagem, principalmente em relação à apropriação da escrita, ao acesso das camadas mais pobres da população à educação, e à não obrigatoriedade de frequência na educação infantil, bem como o investimento em alfabetização. Pois, ainda que um tempo de escolarização ampliada e um maior acesso à escola possam ser vistos por muitos pesquisadores e professores como avanço das políticas educacionais no que tange a infância, há perguntas que carecem de

debates e permanecem por hora sem respostas relativas à implantação do Ensino de Nove anos. Por exemplo: por que não incluir no sistema e institucionalizar a rede de educação infantil já existente, ao invés de mudar todo um sistema onde as crianças estão sendo “cobaias” de um processo, que apesar das indicações dos documentos oficiais, ao que parece, não foi pensado como garantia de direito da condição social de ser criança? Ou as crianças seriam apenas unidade monetária? Como afirma o parecer (CNE/CEB/2004, p.6):

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração.

Será que se está pensando nas crianças como sujeitos que tem direito à aprendizagem e a viver numa sociedade melhor? O ingresso das crianças aos seis anos não estaria sendo usado como panacéia de melhoria da qualidade da educação? A antecipação da matrícula, que também é proposta como *inclusão* social, garante mais tempo na escola, porém, o que fazer com esse tempo diante das precárias condições de trabalho e da falta de preparo das equipes pedagógicas e dos professores que já de antemão podem antecipar o fracasso dessa proposta? Considerando que um grande número de crianças já frequentava o ensino fundamental mesmo antes da promulgação da lei, o que há de novo nessa política? Por que não garantir o acesso por meio da obrigatoriedade da educação infantil?

Por outro lado, apesar dos questionamentos e incertezas das potencialidades e também dos riscos suscitados pela ampliação dessa etapa da educação básica, podemos afirmar que a possibilidade levantada por essa proposta de ensino de trazer a infância para o ensino fundamental, amplia as chances dos educadores repensarem suas práticas, considerando a infância como categoria social. Isso resultaria em atenção às especificidades dessa etapa da vida, o que implicaria em um resgate da dívida social acumulada por anos com as crianças. No entanto, vale ressaltar que para tal mudança é imprescindível um investimento significativo por parte do governo na formação de

professores, tanto universitária como continuada, que os comprometa em lutar para garantir a escola como o *lugar privilegiado da infância*.

Levando em consideração esses aspectos e as dimensões políticas e conjunturais da implantação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos e as implicações pedagógicas na formação da criança, como um ser humano em desenvolvimento, buscamos nesse capítulo, refletir e tentar compreender ainda que de modo breve, as contradições presentes na política educacional em relação à infância como construção histórica, a criança como um sujeito concreto síntese de relações sociais, e a finalidade que a escola e a educação vem desempenhando nesse contexto.

Não temos aqui a pretensão de esgotar o assunto, pois muitas análises e questionamentos perpassam essa temática, somados aos limites na produção deste texto.

No próximo capítulo, buscaremos trazer alguns elementos para reflexão sobre o processo de apropriação da escrita pela criança, segundo os aportes da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente os de Luria e Vigotski.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES ENTRE A LINGUAGEM ESCRITA E A CRIANÇA: ALGUNS ELEMENTOS PARA ANÁLISE

É impossível apresentar-se história mais notável ou característica da psicologia do homem do que a história do desenvolvimento da escrita, história que demonstra como o homem procura controlar a memória. Assim, um passo decisivo na transformação do desenvolvimento natural da memória em desenvolvimento cultural e a passagem das operações mnemônicas para mnemotécnica – para o domínio da memória –, da forma biológica do seu desenvolvimento para a forma histórica, ou de uma forma interna para uma forma externa (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 119).

Este capítulo objetiva retomar alguns elementos principais, que caracterizam o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos. Para tanto, buscamos a concepção de homem e de desenvolvimento humano, que funda o materialismo histórico e dialético, com a finalidade de sistematizar nossa compreensão sobre o processo de apropriação da escrita, bem como apresentar as relações entre o desenvolvimento da linguagem escrita e a criança dando ênfase ao experimento de Luria, pois é ele dentre os teóricos da teoria histórico-cultural quem propõe compreender a forma pela qual a escrita se desenvolve entre as crianças antes da entrada na escola, tarefa que ele denominou de “escavar a pré-história da escrita”.

Caracterizamos o processo de hominização¹⁵ em suas relações com o trabalho e a cultura, com destaque ao papel da linguagem e da palavra, também o papel desempenhado pela educação no processo humano de formação e, finalmente, apresentamos uma síntese do experimento de Luria em relação à apropriação da escrita.

A compreensão sobre o processo de apropriação da escrita há muito tempo vem sendo estudado por pesquisadores tanto no campo da psicologia como da pesquisa educacional, entre outros, porém, os problemas relativos a esse tema continuam presentes em nossa realidade

¹⁵ O processo de hominização é a evolução biológica que resulta na espécie humana (LEONTIEV, 2004).

escolar, e vem à tona com grande destaque com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, ao apresentar a importância desse instrumento cultural, a escrita, para o desenvolvimento das crianças.

Nessa direção, nosso intuito aqui, é compreender como a criança toma para si a escrita e quais processos permeiam a aquisição desse instrumento¹⁶ cultural, que é uma das formas de apropriação das qualidades humanas.

É importante ressaltar o entendimento do termo apropriação proposto por Leontiev,

[...] um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (2004, p.340).

Dessa forma, ao apropriar-se de um instrumento, a criança demonstra que aprendeu a servir-se dele de maneira correta, sendo este um processo ativo que acontece pelas ações mediatizadas nas relações com os homens (LEONTIEV, 2004).

Portanto, ao assumirmos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural como norteadora da compreensão do desenvolvimento humano e, considerando a importância das relações sociais para o sujeito, teremos maiores possibilidades para entender a materialidade histórica das relações vividas pelas crianças.

O ser humano se desenvolve nas relações mediatizadas, na vida, em atividades práticas e atividades internas, pois a relação social estabelecida entre os seres humanos propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são essencialmente humanas, que se desenvolvem por meio da apropriação da riqueza cultural acumulada historicamente. O desenvolvimento dessas funções amplia as possibilidades de compreensão e intervenção do homem sobre a realidade porque,

¹⁶ O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho historicamente elaboradas. O fato deste conteúdo, simultaneamente social e ideal, estar cristalizados nos instrumentos humanos, isso distingue-os dos “instrumentos” do animais (LEONTIEV, 2004, p. 287).

[...] começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em, que sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural para um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis, e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas de comportamento (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 215).

Com a produção da cultura humana e as modificações operadas na natureza, o homem sofre as transformações ocorridas nesse meio, em razão dessas transformações, as funções psicológicas superiores também são alteradas, pois sendo as mesmas produto de um processo histórico, conseqüentemente desenvolvem-se, de acordo com o contexto da cultura de cada época. Já que, quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida historicamente, mais ele se humaniza.

A formação e o desenvolvimento das qualidades humanas ao longo da história são possibilitados pelo trabalho, elemento fundante da constituição humana, através do qual o homem transforma a natureza e constitui-se como ser humano.

Leontiev considera o trabalho como,

[...] um processo que liga o homem a natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx escreve: “O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza”. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil a sua vida. Ao mesmo tempo que age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (2004, p. 80).

Conforme define Leontiev, “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretam a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (LEONTIEV, 2004, p. 76). E a hominização, como alterações essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade. Nessa direção Luria também afirma que o trabalho é considerado como “atividade vital humana que origina novas formas de comportamento independente dos motivos biológicos elementares” (1986, p.22).

Justamente porque o trabalho humano é eminentemente social, pode ser diferente da atividade dos animais. O homem modifica a natureza de acordo com suas possibilidades, através do uso de instrumentos criados pelos próprios seres humanos no decorrer da história.

Dessa forma, o trabalho tem trazido ao homem a possibilidade de se diferenciar dos animais na medida em que, “por mais complexa que seja a atividade “instrumental” dos animais jamais terá o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho, assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando sua comunicação. Marx escreve: “Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Na mesma perspectiva Luria afirma que,

O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos

motivos complexos para a ação e se constituem essas novas formas de atividade psíquica específicas do homem. (LURIA, 1986, p.22 23).

Uma dessas formas de atividade psíquica específica é a linguagem humana construída socialmente:

Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação introduzi-la em determinados sistemas [...] (LURIA, 1986, p.25).

A linguagem assume papel fundamental não apenas por possibilitar a comunicação entre os indivíduos, através do estabelecimento de significados compartilhados, mas, principalmente, por constituir o pensamento humano. “A produção da linguagem como da consciência e do pensamento está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, a comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 2004, p. 93).

O homem não se constitui individualmente, mas se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com a natureza. Contudo, essa relação não se dá de forma direta. Para realizar suas atividades e produzir sua existência, o homem faz uso dos mediadores externos. Como afirma Vigotski, os instrumentos são objetos físicos para agir no trabalho, e os signos, relacionados à formação das funções psicológicas superiores, agem no psiquismo e são responsáveis pela formação da consciência.

Sendo assim, considerando a linguagem como um sistema de signos, criados socialmente para atender a necessidade de comunicação entre os indivíduos, e um dos mediadores na constituição do homem, seu desenvolvimento (linguagem) é considerado um salto na evolução do psiquismo e podemos defini-la como tendo papel de primeira ordem nesse processo.

E a mediação possibilitada pelos signos da comunicação, através da linguagem, é fundamental no processo de complexificação do psiquismo, o que garantirá a apreensão das formas históricas essencialmente humanas,

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidade e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se

formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 1986, p.33).

Esse mesmo autor compreende que “a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (1986, p.25).

Para Vigotskii (2001), a aquisição da linguagem na criança acontece devido à interação da mesma com o contexto no qual está inserida, especialmente no convívio com outros da espécie humana. Por meio da linguagem pode-se viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. A linguagem é essencial no processo de formação e desenvolvimento da criança, medeia a interação social e possibilita a organização do pensamento pelo sujeito.

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante de seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais; está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2004, p.348).

A utilização da linguagem como recurso mediador entre os sujeitos é condição para a transmissão do conhecimento adquirido pelas gerações anteriores. Portanto, a linguagem exerce papel fundamental nesse processo, considerando, ainda que, como afirma Leontiev,

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como fato de

consciência, isto é, como pensamento (2004, p.93, 94).

Quando nos referimos ao desenvolvimento da linguagem faz-se necessário compreender o sentido que a palavra tem nesse campo, uma vez que o pensamento e a palavra formam uma unidade dinâmica na prática social da linguagem. A palavra indica coisas, é um dos componentes fundamentais da linguagem, indica ações e semelhanças entre as coisas, ou seja, a palavra codifica nossa experiência (LURIA, 1986).

O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste [...]. Finalmente, duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores (LURIA, 1986, p.32 33).

Vigotski afirma que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (2001, p.398). Dar significado às coisas, mediante análise dos objetos, é o que permite a distinção de algumas propriedades desses objetos e permite que consigamos colocá-los em determinadas categorias. Ao abstrair e generalizar essas propriedades podemos dar vários significados aos objetos por meio das palavras. “Portanto, ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em instrumento do pensamento e meio de comunicação” (LURIA, 1986, p.37).

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso ao designar com uma ou outra palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do

pensamento é a abstração e a generalização (LURIA, 1986, p.37).

Dessa forma, a palavra assume um papel fundamental e central, configurando-se como mediadora da compreensão dos conceitos por parte dos sujeitos e principal agente de abstração e generalização. Pois como afirma Luria:

Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a em uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade (1986, p.37).

Nesse sentido, Luria entende que “ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível, permite-nos penetrar na esfera do racional” (1986, p.40). Consequentemente, sendo a palavra o elemento fundamental da linguagem, tem como papel primordial mediar a apropriação das significações socialmente produzidas.

Todo esse processo de comunicação pelas palavras possibilita o aparecimento de uma forma específica de pensamento, o pensamento verbal, que mediados pelos significados dados pela linguagem, expressa o pensamento. Assim, para Luria, “a palavra não é somente o instrumento do conhecimento, é também o meio de regulação dos processos psíquicos superiores” (1986, p.92). Na palavra, não é só o conteúdo que se modifica com sua evolução histórica, mas o próprio modo como a realidade é refletida e generalizada na palavra.

De acordo com o exposto até o momento, é possível compreender que os teóricos da psicologia histórico-cultural colaboraram para entender o homem como sujeito que constrói a realidade tanto objetiva como subjetiva, através dos processos culturais e biológicos de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a organização da vida material e as mudanças históricas que ocorrem na sociedade refletem o desenvolvimento humano e são responsáveis pelas transformações na consciência e no comportamento da humanidade. A evolução biológica de centenas de milhares de anos não produziu progresso tão considerável nas faculdades psíquicas, como alguns milênios de história social, progresso

esse que foi possibilitado por uma atividade criadora e produtiva essencialmente humana, o trabalho (LEONTIEV, 2004).

Para o mesmo autor, quando um indivíduo nasce ele encontra um mundo que foi transformado pela atividade de muitas gerações, onde o homem foi se tornando social pelo desenvolvimento de suas faculdades humanas mediado pelo trabalho, mas esse mundo não é percebido de imediato, para que isso aconteça é necessário agir exercendo uma atividade. “O indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo” (LEONTIEV, 2004, p.254).

Leontiev citando H.Pierón, afirma que “a criança, no momento de seu nascimento, não passa de um candidato a humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve *aprender* a ser um homem na relação com outros homens”. E, ainda, considera que, “com efeito, tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida” (2004, p.255) (grifos do autor).

Ainda, havemos de considera que a criança, “não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica”. (LEONTIEV, 2004, p.347).

Ainda nessa direção, de acordo com FACCI,

[...] o traço fundamental do psiquismo humano, é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por instrumentos que se interpõe entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) são produtos da atividade cerebral e tem uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (2006, p.12).

Portanto, com base nessas premissas, pode-se afirmar que,

se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três

trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um recém nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 151).

Porém, a relação da criança com os objetos do mundo não é imediata, não ocorre de forma direta. Autores como Leontiev (2004), Vigotski (2006, 2002), e Luria (1986, 2001), afirmam que essa relação é mediada socialmente, por pessoas mais experientes, por um processo que acontece coletivamente.

Nesse sentido, o desenvolvimento das faculdades humanas pela criança assim como a apreensão da cultura, é determinado entre outras coisas pela qualidade das relações que os adultos que a rodeiam desenvolvem com ela.

Os mesmo autores, ainda sobre esse fato, afirmam que,

durante séculos as pessoas subestimaram o fato de que a criança, por sua aparência física e suas características psicológicas, é um tipo muito especial de criatura, que difere qualitativamente do adulto e cujas leis de vida e atividade devem, sem dúvida alguma, ser estudadas com atenção especial. De fato não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo adulto (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 153).

Leontiev, afirma que “devemos em primeiro lugar, notar que no decurso do desenvolvimento da criança, sob influências das circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela ocupa objetivamente no papel das relações humanas muda” (2004, p.305). E esta posição que a criança ocupa é determinante para seu desenvolvimento, podendo influenciá-lo positiva ou negativamente.

Para Leontiev (2004), cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal ou dominante, a qual desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. O autor define três atributos que caracterizam a atividade principal da criança, a saber:

1- Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. *A criança começa a aprender de brincadeira.*

2- A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. *Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos.* Daí não se segue, porém, que a modelagem ou reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho nos trabalhos de aplicação de cores etc., isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

3- A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e dos padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do exército vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito

importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 2001, p.64 65) (grifos nossos).

O autor define, então, que “a atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p.312).

Nesse sentido, atividade dominante é a que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, que possibilita que o indivíduo estabeleça relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades, dependendo das transformações e aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, aperfeiçoando e impulsionando os progressos posteriores. Nas palavras do autor:

Com efeito, cada geração nova, tal como cada indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições de vida. São elas que tornam possível tal ou tal conteúdo de sua atividade. Conseqüentemente, se bem que possamos identificar os estágios do desenvolvimento do psiquismo da criança, o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento, depende mesmo, antes de mais nada de todas essas condições. A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto sobre o conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto (LEONTIEV, 2004 p.312).

Para Leontiev (2004), ao desenvolver uma atividade, a criança aprende, pois é pela atividade que ela se apropria do conhecimento. O conceito de atividade é fundamental tanto para compreender o desenvolvimento psíquico da criança, quanto para a definição de intencionalidade nas ações por parte do adulto, para que, assim, possa contribuir para o máximo desenvolvimento das possibilidades e capacidades da criança.

Portanto, quando a criança exerce uma forma de atividade na escola, como a escrita, por exemplo, ela passa a dominar complexas formas de representações por meio do uso dos signos, o que possibilita o

aumento da capacidade da memória, o registro de informações, o acesso a novos instrumentos e a ampliação de sua capacidade de abstração.

No entanto, é necessário retomar aqui, que o exercício pleno dessa forma de atividade pode ser garantida na escola quando se tem clareza da finalidade dessa instituição, quando há intencionalidade nas ações, possibilitando criar formas de aproximação dos estudantes e professores com a produção cultural elaborada pela humanidade e, assim, garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana.

Ao se partir desse entendimento, decorre a necessidade de retomar e compreender os estudos de Luria (2001), no que se refere à apropriação da escrita pela criança, como sua atividade principal e como possibilidade de humanização.

Tais estudos podem contribuir para o entendimento das relações entre a apropriação da escrita pela criança e a escola, particularmente no contexto da implantação e implementação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos, relacionados ao processo pelo qual as crianças passam a utilizar a escrita de forma convencional.

Em relação aos estudos e experimentos do autor citado, é sabido que eles abordaram e procuraram explicar os processos pelos quais a criança atravessa no curso de seu desenvolvimento psíquico e na trajetória de compreensão da estrutura da linguagem escrita. Por meio de pesquisa realizada num tempo histórico e espaço social bastante diferenciado dos tempos e espaços em que vivemos atualmente.

Ao resgatar os estudos de Luria para compreender dado fenômeno, buscamos o exercício de uma análise que desvela as formas pelas quais a escrita, como instrumento cultural e de mediação com o mundo, se estrutura como sistema para a criança.

Assim, nesse trabalho, a apropriação da escrita é concebida como o domínio de um “sistema complexo de signos”, o qual, “não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VIGOTSKI, 2002, p.140).

Considero que “a única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (VIGOTSKI, 2002, p. 140), e que a perspectiva histórico-cultural, ancorada no materialismo histórico-dialético e representada em particular pelas teorizações de Luria (2001), nos auxilia a pensar sobre as formas pelas

quais a criança apropria-se deste instrumento cultural e de mediação com o mundo.

Luria, como um dos representantes da Psicologia Histórico-Cultural, propõe um modo de compreender a forma pela qual a escrita se desenvolve entre as crianças antes da entrada na escola, tarefa que ele denominou de “escavar a pré-história da escrita”.

Fundamentado nas concepções filosóficas e epistemológicas de Marx e Engels, este autor teve suas descobertas pautadas na ideia de que as crianças antes de ingressarem na escola, possuem uma pré-história, ou seja, “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as letras” (LURIA, 2001 p.143).

Ele considera que o desenvolvimento da escrita nas crianças começa muito antes delas terem contato com a forma padronizada, culturalmente elaborada, da escrita, sendo que o ingresso na escola, onde fazem suas primeiras tentativas da escrita convencional, não representa o primeiro estágio pelo qual passam as crianças no curso de apropriação da escrita.

Para Luria, antes desse momento, a criança já adquiriu um “patrimônio de habilidades” que farão com que ela aprenda a escrever muito rápido, porque esse desenvolvimento se dá, ainda, na pré-história das formas superiores do comportamento infantil, ou seja, mesmo antes de a criança ter pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O autor explica como as crianças aprendem a técnica da escrita rapidamente, embora não de modo fácil, pois a (escrita) traz consigo milhares de anos de cultura. Então, nos primeiros anos de vida, anteriores ao período escolar, a criança já assimila algumas técnicas que possibilitam aprender, assim, tão rapidamente a escrever (LURIA, 2001).

Nessa pré-história, a criança consegue desenvolver individualmente técnicas parecidas e que podem desempenhar um papel semelhante à forma convencional de escrever, entretanto, quando essas crianças vão para a escola e entram em contato com o signo padronizado da escrita, todo o “conhecimento” que elas tinham elaborado a respeito da escrita é descartado. Mesmo assim, essa aquisição, que Luria chama de técnicas primitivas, é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois são estágios que a criança necessita passar para apropriação da escrita.

Segundo ele, é muito comum por parte de psicólogos escolares começarem a estudar a escrita no momento em que as crianças

começam a escrever, deixando de lado o período pré-escolar, a pré-história da escrita.

Em observância a esta lacuna é que sua tentativa dirigiu-se no sentido de “desenterrar a pré-história” da escrita, para tentar ajudar os professores a saber o que as crianças eram capazes de fazer antes de entrarem na escola e, a partir dessas informações, ensinarem os alunos a escrever.

Tal intuito, tomado inicialmente como hipótese, baseou-se na realização de experimentos com crianças entre 3 e 5 anos e algumas de 6 anos de idade, que consistiam em fornecer determinadas sentenças¹⁷ para verificar em que medida podiam ser recordadas. No entanto, como as crianças não conseguiam memorizar tais sentenças, lhes era entregue um papel e lápis com a orientação de que, então, escrevessem a fim de que pudessem se recordar.

Na maioria das vezes, a criança dizia não saber escrever. O experimentador mostrava para a criança que os adultos escrevem coisas quando querem lembrar-se delas. Com tal procedimento, pretendia explorar a tendência da criança em imitar os adultos, mesmo que de forma mecânica, sem relacionar-se internamente com a escrita. Assim, era sugerido que a criança inventasse uma forma de escrever, do jeito que achasse melhor e, então, as frases eram repetidas novamente (LURIA, 2001).

De um modo geral, as crianças não compreendiam tais instruções, uma vez que não tinham a escrita como um instrumento de mediação simbólica¹⁸, ou demonstravam um conhecimento somente do aspecto externo da escrita e não uma compreensão interna da mesma. Ou seja, compreendiam somente o ato de escrever, imitando os adultos, mas ao mesmo tempo, o que era escrito não tinha nenhum significado.

Partindo destes encaminhamentos, Luria pôde identificar uma série de tendências e fatores presentes na pré-história da escrita, o que possibilitou-lhe organizar em estágios os processos que ocorrem quando uma criança aprende a escrever. Assim, para entender como é que a criança começa relacionar-se com a escrita, a fim de usá-la como recurso mnemônico, propôs-se a descrever os estágios através dos quais passam as técnicas primitivas da escrita na criança ou estágios pelos quais passam as crianças no curso dessa apropriação.

¹⁷ Como exemplo dessas sentenças, “os ratos tem rabos compridos”, “mesa grande, mesa pequena”.

¹⁸ A mediação simbólica é compreendida neste contexto como a escrita em sua forma culturalmente apresentada.

Na sequência de seus experimentos, o autor pôde constatar que, para uma criança conseguir tomar nota de alguma coisa, ela precisa usar algo como signo auxiliar, algum elemento que a faça lembrar-se depois: um risco, uma linha, que ao olhar faça-a recordar o que foi dito.

Luria baseou-se no experimento com macacos feitos por Kohler¹⁹, para explicar como certas coisas adquirem significado funcional. Entretanto, porque o homem é um ser cultural, desenvolve uma enorme quantidade de maneiras de representar o mundo, as quais ajudam no seu desenvolvimento, de modo diferenciado ao apresentado pelos macacos. Uma dessas técnicas psicológicas auxiliares que ajudam o homem é a escrita, pois ao invés de guardar determinadas coisas na memória ele as escreve para lembrar.

No experimento com os macacos, Kohler queria verificar se eles eram capazes de utilizar algum signo para expressar algum significado, mas os macacos utilizaram os instrumentos que lhes era fornecido sempre como um fim, um brinquedo, mas nunca como um meio para obter algum significado. A conclusão é que a utilização de alguns instrumentos como signos auxiliares só pode acontecer no homem, mediante o desenvolvimento cultural.

Com seus experimentos, que serão detalhados a seguir, Luria queria mostrar o aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos feitos pela criança, e o uso que ela faz disso para expressar significados.

Assim, o primeiro estágio pelo qual a criança passa é o momento em que o escrever não surge associado a um referencial definido. Momento em que as linhas traçadas pela criança no papel são feitas de maneira indiferenciada, ou seja, expressas na forma de traços externos a qualquer função que realmente possa ser associada a algo. A criança faz riscos no papel porque alguém pediu, como se fosse uma brincadeira e, no momento seguinte, aquele risco não significa mais nada para ela.

Luria afirma que, por ocasião do experimento, os rabiscos não se relacionavam a um objetivo preciso e foram considerados garatuñas típicas desse primeiro estágio.

Nessa experiência, contou-se com a tentativa de fazer com que as crianças inventassem símbolos para representar a escrita. Nesse caso,

¹⁹ Wolfgang Kohler, psicólogo da Gestalt, realizou vários experimentos com macacos e suas experiências referentes ao estudo da inteligência prática são particularmente importantes. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$wolfgang-kohler](http://www.infopedia.pt/$wolfgang-kohler)>.

ele queria avaliar se elas já se relacionavam com a escrita como signo, ou melhor, se ainda a utilizavam de forma absoluta, sem mediação, que significa dizer que utilizavam a escrita como um brinquedo, um fim e não como meio de se recordar de algo.

Nesse momento, em que realmente começava a experiência, o que se queria saber era o que o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que a criança fazia representavam para ela. E, a partir da exploração da tendência imitativa da criança, a técnica da escrita foi oferecida com seus aspectos externos, pois ele queria observar todos os estágios pelos quais essa criança iria passar desde a cópia imitativa até a internalização, ou seja, seu domínio inteligente:

Dando à criança apenas os aspectos externos da técnica a ser trabalhada, ficamos em condições de observar toda uma série de pequenas invenções e pequenas descobertas feitas por ela, dentro da própria técnica, que a capacitavam gradualmente a aprender a usar este novo instrumento cultural (LURIA, 2001, p.148).

Por outro lado, Luria também pretendia realizar uma análise psicológica desse processo de transição, desde a forma mais primitiva de a criança relacionar-se com a escrita até as formas culturais mais elevadas, mais complexas. Em suas palavras, “tentaremos descrever como as crianças de diferentes idades responderam aquela complexa tarefa e traçar os estágios do desenvolvimento da escrita na criança desde seu início” (LURIA, 2001, p.148).

Nesse sentido, uma das observações importantes de Luria, referente ao desenvolvimento das crianças durante seus experimentos, foi que não dá para traçar uma linha divisória, no que tange à idade dessas crianças, pois elas podem estar em um mesmo nível ou níveis distintos de desenvolvimento cultural. Para o autor, fator crucial que mostra a diferença no desenvolvimento é o meio em que elas estão inseridas (LURIA, 2001).

No início da experiência, Luria encontrou um obstáculo, pois as crianças não entendiam o que estava sendo solicitado. No entanto, esta era uma característica dessa idade, uma vez que só se relacionavam com a escrita de forma puramente imitativa, só apreendiam seus aspectos externos. “Escrever” para elas era um ato puramente intuitivo, era um brinquedo sem qualquer relação funcional com o lembrar-se de algo (LURIA, 2001). Ainda, nas suas palavras, as crianças,

[...] apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam, eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim (LURIA, 2001, p.149).

Quando Luria ditava as frases, muitas vezes elas nem esperavam ele terminar e começavam a escrever, faziam rabiscos em zigue-zague e indistintos um do outro. Dessa compreensão é que decorre a consideração de que esses rabiscos são usados de forma externa, não tem nenhum significado de signo auxiliar, pois a criança não tem consciência desse significado:

Escrever está dissociado do seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa, a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. É por isso que o ato de escrever pode ser dissociado de forma tão completa da sentença ditada. Por não compreender o princípio subjacente a escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, mesmo antes de saber o que deve ser escrito (LURIA, 2001, p.150).

Eram sempre os mesmos rabiscos em zigue-zague, nem o número de itens, nem o tamanho, nem a forma tiveram qualquer influência em seus rabiscos. Como não tinha nenhum significado funcional e nem instrumental com as sentenças ditadas, Luria considerou que não houve propriamente uma escrita, mas simples rabiscos. O que houve, segundo o autor, foi,

[...] total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar essa fase de pré-escrita ou de forma mais ampla, de fase pré-instrumental (LURIA, 2001, p.154).

Luria (2001) considera que, sobre a razão pela qual a maioria das crianças escolhe traçar linhas em zigue-zague há uma série de

estudos. Alguns apontam para fatores fisiológicos, para o desenvolvimento da coordenação motora, entre outros. Entretanto, este não era o aspecto mais importante de sua investigação. O que interessava na experiência era analisar os rabiscos, propriamente aqueles que mais se aproximavam da escrita adulta.

Nessa fase, o escrever, para quase todos os casos, não ajuda a criança a lembrar-se da sentença que lhe foi ditada, não desempenha uma função mnemônica. Lúria conclui que a escrita, nesse momento, atrapalha a memória da criança, pois a mesma estava confiante em suas anotações, achando que as mesmas por si só iriam dizer o que estava escrito. Em consequência disso, a criança não fazia nenhum esforço para se lembrar das sentenças e, por isso, sem manter nenhuma relação funcional, a escrita assumia um caráter mágico.

Contudo, algumas crianças relembavam as sentenças ditadas, mas elas se utilizavam de todos os expedientes²⁰ da memória mecânica direta e nenhum deles era encontrado na escrita. As crianças fixavam e relembavam e não escreviam para depois ler. O que é interessante neste caso, e do que Lúria chama a atenção, é que as crianças tomavam nota mentalmente, sem considerar o que haviam escrito para lembrar.

Para Lúria, os registros gráficos nesse estágio não constituem uma escrita, são apenas desenhos no papel, independentes e não relacionados com a escrita. A criança não utiliza a escrita como um recurso para a memória e, no caso de ter que lembrar-se, ela somente consegue recordar de algumas sentenças, sendo que anteriormente era capaz de lembrar de todas por meios mecânicos.

Conforme afirma Lúria,

a criança nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória. É por isso que em nossos experimentos a criança quase sempre desempenha um pobre papel: de um total de seis a oito sentenças, a maioria das quais podia ser lembrada por meios mecânicos, só puderam lembrar de duas ou três no máximo, quando solicitadas a anotá-las, o que indica que se uma criança tem que confiar na escrita, sem possuir as habilidades para empregá-la, a eficiência da

²⁰ A expressão expediente de memória mecânica, nesse caso, significa recordar as sentenças ditadas sem ter nenhuma relação com o que a criança estava escrevendo.

memória é consideravelmente reduzida (2001, p.157, 158).

Neste momento do experimento é que aparece um segundo estágio, momento no qual a criança, ao procurar “ler” um determinado rabisco, repete uma das sentenças que considera correspondente. Vejamos o depoimento de Luria:

Uma criança produziu a mesma escrita indistinta sem sentido [...] os mesmos rabiscos e linhas sem sentido, todavia foi capaz de lembrar-se perfeitamente de todas as sentenças que anotou. Todos aqueles rabiscos, na verdade eram mais que simples garatujas, uma verdadeira escrita. A criança lia as sentenças apontando para rabiscos específicos, e era capaz de apontar sem errar, e muitas vezes em seguida, qual rabisco significava cada uma das sentenças ditadas. A escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas sua relação com a criança tinha mudado completamente: de uma atividade motora autocontida, ela se transformara em um signo auxiliar da memória (2001, p.157).

A partir dessa etapa da experiência, Luria vê a escrita como um meio auxiliar da memória, ainda que a função mnemônica não esteja totalmente desenvolvida para as crianças. E, assim, considera que aí está presente o germe de um processo de diferenciação do recurso usado, ou seja, o signo auxiliar da memória.

Nesse percurso, um terceiro estágio se estabelece caracterizado pela atitude das crianças que ao invés de disporem os rabiscos em linhas retas, começam a fazer um risco, ou um sinal num canto do papel e outro do outro lado e, exatamente nesse momento passava a ocorrer a associação entre as sentenças enunciadas e as anotações feitas pelas crianças. Segundo Luria,

em algumas sessões, notamos que a criança dispôs seus rabiscos em um padrão que não correspondia ao das linhas retas. Por exemplo, punha um risco em um canto do papel e outro em um segundo canto e, ao agir assim começavam a associar as sentenças ditadas com suas anotações, esta associação foi posteriormente reforçada pelo padrão segundo o qual as anotações foram arranjadas: a criança declarou de forma bastante

enfática, que o rabisco em um canto significava “vaca”, e que o outro no alto da folha queria dizer “o lixo da chaminé é preto”. Assim, essa criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória semelhante ao dos povos primitivos (2001, p.157).

Nesse contexto, é que Luria compreende que, quando pela primeira vez, a criança liga o objeto lembrado com algum signo, ela deu o primeiro passo para inserir-se na cultura escrita, precisando, a partir disso, dar o segundo passo, que nas palavras do autor tratar-se-ia de a criança,

[...] diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados e a memória terá ganhado um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. Finalmente, só sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos (LURIA, 2001, p.161)

Após observar esses primeiros passos dados pelas crianças, Luria pôde afirmar que o desenvolvimento da escrita segue ao longo de um caminho, da transformação de um signo indiferenciado em signo diferenciado, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar aos signos. Portanto, nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, quanto no desenvolvimento da criança (LURIA, 2001).

Entretanto, há de se salientar que Luria não quis apenas observar e confirmar como se dava todo o desenvolvimento das fases individuais do desenvolvimento da escrita, ele quis, também, confirmar empiricamente o que teria facilitado todo o processo de transição da escrita indiferenciada para uma escrita com signos expressando conteúdos.

Neste sentido, este autor considera que para a criança dar um salto na diferenciação do signo primário há dois caminhos: ela pode

tentar representar o que lhe foi informado sem ultrapassar os rabiscos imitativos ou pode registrar através de pictogramas (LURIA, 2001).

Nas duas formas, a criança estaria dando um salto, pois o signo primário, nesse caso, os rabiscos indiferenciados, pressupõe algo e, nessa aprendizagem, esse signo representa um conteúdo particular. Assim, se a criança conseguir essa transformação com sucesso, ela estará dando um salto no desenvolvimento de formas complexas do comportamento cultural (LURIA, 2001).

Mediante uma repetição de seus experimentos, Luria pôde notar sinais dessa diferenciação, afirmando que,

por volta da terceira ou quarta sessão, uma criança de quatro ou cinco anos começava a ligar a palavra ou frase dada e a natureza da marca pela qual ela distinguia a palavra. Isto significava que ela não marcava a todas as palavras da mesma maneira, a primeira diferenciação na medida em que pudemos julgar envolvia um reflexo de ritmo da frase pronunciada no ritmo do signo gráfico (LURIA, 2001, p.162).

Mas essa forma de escrita é instável e pode sofrer variações. A mesma criança que anotou sentenças de forma diferenciada pode num outro dia, ou até na mesma experiência, voltar à forma de escrita não diferenciada primitiva.

Diante disso, o autor conclui que,

[...] a produção gráfica da criança deixou de ser simples acompanhamento de uma sugestão e tornou-se seu reflexo embora de forma muito primitiva. Começou por refletir apenas o ritmo da frase apresentada: palavras simples começavam a ser escritas como simples linhas, e as sentenças eram expressas por longos e complicados rabiscos, refletindo às vezes o ritmo da sentença apresentada (LURIA, 2001, p.163).

O quarto estágio foi identificado por caracterizar o desenvolvimento da escrita, a partir da observação da presença de dois fatores decisivos (cor e forma) para a subsequente identificação dos momentos pelos quais a escrita evolui e ajuda o grafismo infantil a passar de uma atividade indiferenciada para outra, diferenciada e definida. Aqui, a criança começaria efetivamente a escrever, através da representação de signos com significado.

O primeiro passo, em que a criança registra levando em consideração somente o ritmo, a diferenciação da escrita primitiva ainda é muito pobre. Assim, é preciso esperar que ela não registre somente o ritmo externo das palavras, mas também seu conteúdo. Temos que esperar o momento em que o signo venha a adquirir significado, o momento da invenção, que é quando a atividade gráfica imitativa e não diferenciada ganha algum significado.

Luria em seus experimentos não queria apenas revelar essa invenção, ele queria investigar quais fatores fazem com que haja essa mudança para um signo descritivo e com significado e quais fatores internos determinaram esse processo de invenção do signo com significado na criança.

Nessa direção, ainda no curso da experiência, Luria detectou fatores primários que podem fazer a criança passar de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para uma fase diferenciada, quando introduzidos elementos relativos à quantidade e forma, cor e tamanho.

No caso da quantidade:

Observamos que o número, ou a quantidade, foi talvez o primeiro fator a dissolver este caráter inexpressivo e puramente imitativo da atividade gráfica, na qual idéias e noções diferentes foram expressas por exatamente o mesmo tipo de linhas e rabiscos. Introduzindo o fator numeral no material, pudemos prontamente produzir uma atividade gráfica diferenciada nas crianças de quatro e cinco anos, levando-as a usar signos para refletir o número dado. É possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade (LURIA, 2001, p.164).

Depois da introdução de número e forma na experiência, Luria percebeu que se houvesse o acréscimo do fator cor e tamanho, esses elementos possibilitariam às crianças produzir algo semelhante à pictografia primitiva. Nessa ocasião, a criança, pela primeira vez, começa a usar o desenho como meio de recordar. Portanto, o desenho passa de uma simples representação para um meio, transformando-se numa atividade intelectual bem mais complexa, um instrumento poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (LURIA, 2001).

Quando uma criança que participava das experiências com Luria conseguiu lembrar-se do que havia escrito, utilizando-se de seus

rabiscos, foi o primeiro passo no sentido de utilização da escrita como forma de recordar-se das sentenças ditadas pelo experimentador.

Finalmente, o quinto estágio, caracterizado pelo autor, refere-se ao momento em que a criança passa a usar o desenho como meio de lembrar-se das sentenças ditadas. A utilização desse desenho, agora diferenciado, configura-se, para Luria, em uma atividade intelectual bem mais complexa. Para o autor, esse é o momento em que a criança encontra-se na fase inicial da escrita fonética.

É nesta etapa do experimento que Luria aborda a diferença entre a escrita pictográfica e o desenho. No caso da fase pictográfica, ela está baseada nos desenhos infantis, que não desempenham a função de signos mediadores no processo de apropriação da linguagem escrita. Já a escrita pictográfica é muito desenvolvida, essencialmente quando a escrita alfabética simbólica ainda não está presente.

Segundo o autor, primeiramente a criança usa o desenho como um brinquedo e mais tarde ele poderá ser utilizado como um meio para o registro. Salienta, ainda, que o desenho é muitas vezes utilizado, deixando de lado a fase pictográfica da escrita.

Interessante é ressaltar que em meio a este experimento, ao realizá-lo com uma criança mentalmente “retardada” ²¹, Luria pôde comprovar a facilidade que a mesma tinha para desenhar, passando da escrita pictográfica para o desenho espontâneo, que é desenhar com um fim em si mesmo e não como meio de se conseguir algo mais.

O que Luria pretendia com isso era demonstrar que o desenho pode não ser um indicador de capacidade intelectual, mas pode se desenvolver em pessoas que não tenham essa capacidade assim tão desenvolvida. Uma criança pode desenhar bem e não utilizar esse desenho como um signo auxiliar, sendo que é isso que distingue a escrita do desenho (LURIA, 2001). Ele compreende que uma criança com capacidades intelectuais peculiares, que naquele momento histórico era denominada como “retardada”, pode desenhar muito bem, mas ela não usará desse desenho como algo mais que um brinquedo, ela não poderá compreender que esse desenho poderia ser usado para desenvolver e compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo.

Ao solicitar que a criança represente pela pictografia alguma coisa muito difícil, percebeu-se como ela relaciona parte/todo do objeto. Se for pedido para desenhar “1000 estrelas”, a criança que desenvolveu

²¹ Aqui estamos fazendo uso da expressão *criança retardada* conforme o autor supracitado utilizou no decorrer de sua obra.

a escrita simbólica poderá representá-la somente com uma parte do que foi pedido, pois essa quantidade é suficiente para ela lembrar. Isso porque essa criança já possui mecanismos que a fazem compreender a parte no todo e, de acordo com o autor, uma criança que é capaz de abstrair as partes do todo já alcançou um nível mais alto de desenvolvimento intelectual, mostrando-se nos limites da escrita simbólica. Portanto ela é capaz de utilizar o desenho como signo (LURIA, 2001).

Entretanto, Luria considera que representar um todo através de partes não é tarefa fácil para as crianças, pois as mesmas não possuem ainda os mecanismos de abstração e de discriminação bem desenvolvidos.

Para Luria, o período pelo qual a criança passa da representação primitiva até a aquisição da habilidade de ler e escrever acontece por estágios longos, ou seja,

[...] a escrita não se desenvolve de forma alguma em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra (LURIA, 2001, p.180).

Trata-se de considerar que primeiro a criança se relaciona com a escrita sem compreender seu significado, depois simplesmente imita a escrita adulta e logo chega à diferenciação, quando os símbolos começam a adquirir significado funcional. Este é um momento em que a criança já conhece as letras isoladas, começa a aprender a ler, sabe que essas letras registram conteúdos. Portanto, a criança apreendeu as formas externas da escrita. Essa seria uma fase em que aparece uma relação puramente externa com a escrita, e sua compreensão interna acontecerá muitos estágios depois. No entanto, o autor entende que como já é capaz de dominar essa nova técnica, a criança acredita e confia inteiramente na escrita, mas ainda não consegue usá-la. Luria afirma, ainda, que nesta primeira fase da escrita simbólica, a criança vai passar novamente pelo período da escrita não-diferenciada.

Na direção de comprovar que a criança está se relacionando com a escrita de maneira puramente externa, o autor recorre novamente a seus experimentos. Uma criança foi solicitada a registrar algumas sentenças e fez uma coluna de letras todas iguais, não as relacionou com

o conteúdo que lhe foi ditado. Neste caso, as letras não tinham qualquer função e eram a mesma coisa dos rabiscos usados anteriormente. Nesse momento, essa criança não tinha ultrapassado a fase primária não diferenciada da escrita.

Em outro momento do experimento, foi pedido a uma criança que registrasse alguma ideia com qualquer marca, menos usando letras. Luria pensava que a criança imediatamente recorreria à escrita pictográfica, o que não aconteceu; pelo contrário, a criança inventou seus próprios signos. Essa criança, usando esses signos, voltou à fase não diferenciada da escrita, mas usou técnicas diferenciadas, pois estava em um nível mais elevado de desenvolvimento. Trata-se de dizer que a criança só compreendeu a escrita externamente, e quando solicitada a lembrar o que tinha escrito, falou três das palavras e não soube dizer quais dos símbolos as representavam.

Ao longo de seu trabalho investigativo, Luria pôde comprovar que a criança no início de sua vida escolar, se relaciona com a escrita de maneira puramente externa, pois não entende ainda o uso das marcas simbólicas (letras) (LURIA, 2001).

No que se refere ao uso dos signos e suas origens na criança, o autor conclui que,

[...] “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que gera a compreensão, na verdade o ato frequentemente precede a compreensão, antes que a criança tenha compreendido o sentido e os mecanismos da escrita já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita” (LURIA, 2001, p.188).

Mas esses métodos demoram a se desenvolver, passam tanto por muitas tentativas e invenções quanto por muitos estágios. Para Luria, os educadores devem conhecer tais métodos, pois lhes serão úteis, considerando que oferecem conhecimentos sobre como a criança se apropria da escrita. E ainda faz-se necessário enfatizar que nesse processo a criança considerada como ser humano em desenvolvimento toma para si a escrita. Tais conhecimentos também podem guiar outra organização do ensino no sentido da humanização.

Em todo esse processo, a criança passa por muitas elaborações, se apropria de novas e complexas formas culturais. Neste caso, as funções psicológicas mais importantes não operam mais por

meio de formas naturais primitivas, a criança se humaniza, com o desenvolvimento cada vez maior das funções psicológicas superiores.

Este processo o autor considera dialético, porque nele a criança domina o que possivelmente seja o mais importante instrumento cultural dos homens, a escrita (LURIA, 2001). Dominar a escrita é um dos elementos que provoca na criança a necessidade de novas formas de pensamento. De acordo com Luria,

sabe-se, que para clarear a idéia, o melhor é procurar escrever, expressar esta idéia em forma escrita. Precisamente por isso, a linguagem escrita, como um trabalho sobre o meio e forma de enunciação, possui uma grande importância também para a formação do pensamento (1986 p.170).

Diante da complexidade desse sistema de signos e das dificuldades encontradas pela criança em seu processo de apropriação, Vigotski afirma que,

como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita[...]. Situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e de seu interlocutor. Nossa investigação mostra que aí reside a segunda daquelas dificuldades basilares com que se defronta o aluno escolar no processo de apreensão da escrita (VIGOTSKI, 2001 p.313 314).

Ao considerar a complexidade e a importância da apropriação da linguagem escrita pela criança, mais uma vez se apresenta como a escola pode vir a tornar-se uma instituição promotora do desenvolvimento humano, pois é na escola que a sistematização desse processo ocorre.

Isto posto, estamos diante de uma contradição: a apropriação da escrita é entendida como sendo um dos instrumentos capazes de contribuir para o desenvolvimento da formação cultural do homem. No entanto, e ao mesmo tempo, gera polêmicas no que se refere à compreensão das relações entre infância, importante condição social da

criança no processo de humanização, e a organização escolar, especialmente a organização do ensino.

Nesse sentido, retomar os estudos de Luria possibilita uma maior compreensão das relações entre a criança, a escola, a apropriação da escrita e o processo de humanização.

E sob esse prisma, nosso intuito é ampliar as discussões que considerem os seguintes aspectos:

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Esta placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas esse equipamento é primitivo e arcaico, ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar por si mesma, com tarefas culturais. Psicologicamente a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva, embora não possua a arte da escrita ainda assim escreve [...] (LURIA, 2006, p.101-102) (grifos do autor).

Assim, consideramos que as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural possibilitadas pelos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev e demais autores, a respeito do desenvolvimento humano até agora apresentadas, são essenciais para a compreensão de que a apropriação da escrita pela criança é um meio de garantia do desenvolvimento das qualidades humanas, sendo a mesma considerada uma atividade humana.

Partindo desses pressupostos e, considerando que na atual conjuntura política e econômica mundial, a educação e a escola são postas como elementos chave para a resolução dos problemas sociais, a questão da apropriação da escrita não pode ser entendida como um elemento isolado. Havemos de considerá-la como parte das relações existentes entre o Estado, a sociedade e a política.

Nesse sentido, para procurar compreendê-la em sua totalidade, e como parte das relações estabelecidas na sociedade, faz-se necessário o entendimento de como esse instrumento cultural vem sendo entendido, trabalhado e indicado no “ciclo da infância”, através dos documentos de

orientação para o Ensino Fundamental de Nove Anos, especialmente o intitulado *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA NO “CICLO DA INFÂNCIA”

Este capítulo busca compreender como a noção de apropriação da escrita encontra-se expressa no Documento de Orientação para o Ensino Fundamental de Nove Anos, intitulado *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*²², particularmente no que se refere ao “ciclo da infância”²³.

Tendo como base a perspectiva histórico-cultural, busca-se, a seguir, estabelecer introdutoriamente algumas relações entre o que se pôde constatar pela leitura do documento, acima apresentado, e as relações apresentadas no documento supracitado referentes à complexidade dos processos pelos quais passam as crianças no caminho de tomar para si a escrita como instrumento cultural e como possibilidade de emancipação.

Em várias partes dos textos que apresentaremos a seguir, aponta-se a pluralidade relativa às concepções sobre o desenvolvimento da escrita presente no documento, haja vista o número de autores de pensamentos distintos que são utilizados como referência teórica de forma conjunta. Muitos fatores podem ter contribuído para isso.

Em linhas gerais, pode-se compreender que o documento é expressão do acúmulo teórico de um grupo de pesquisadores brasileiros e manifesta o que foi possível produzir ao atender uma demanda específica de uma determinada equipe governamental, que tinha finalidades delimitadas por um projeto político, caracterizado pelo movimento do jogo de interesses de grupos relacionados às políticas interna e externa brasileira. Nessa perspectiva, a ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos poderia ser

²² O referido documento integra um conjunto de orientações para a implantação da política do Ensino de Nove Anos, sendo referendado pelo do Ministério da Educação (MEC), juntamente com Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica e Coordenação Geral de Ensino Fundamental (MEC), em parceria com Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

²³ Ciclo da infância é a denominação apresentada pelo Governo Federal para designar os três primeiros anos do Ensino Fundamental, segundo o Parecer Nº: 4/2008 CNE/CEB: “O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância” (BRASIL, 2008, p.2).

considerada uma das dimensões dessa contraditória e complexa conjuntura político-econômica.

Particularmente, quando se assumem diferentes pressupostos, há implicações de diversas ordens. Em distintos trechos do documento são demonstradas algumas das contribuições teóricas de Vigotski e de outros autores que partem delas ao estudarem as relações entre a criança e a escrita. Contudo, o gesto, a oralidade, o jogo, o desenho, a escrita, como linguagem e função cultural complexa, e outros mediadores do processo de apropriação da escrita pelas crianças são temas abordados predominantemente com a ênfase aos âmbitos e aspectos didático-metodológicos.

Nesse sentido, dependendo das interpretações e do uso das orientações postas pelo documento, a linguagem escrita, como um legado humano, mais uma vez poderá vir a ser considerada na prática pedagógica desvinculada de sua *pré-história* e de seus fundamentos teórico-metodológicos.

O texto supracitado trata basicamente de orientações práticas e considerações de cunho teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita e é dirigido aos professores das redes públicas e privadas de educação básica, existentes em todo o território nacional.

De acordo com o documento, o que se pretende é,

situar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade” (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.8).

Constituído de um conjunto de textos escritos por diversos autores²⁴, o documento estrutura-se em três partes:

A parte I é composta pelo texto intitulado *Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*, e é dividido em dois itens: *Desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita* e *A infância e a aprendizagem da escrita como prática social* (BAPTISTA, 2009).

²⁴ BAPTISTA, Mônica Correia, professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita; MONTEIRO, Sara Mourão, professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita; MACHADO, Maria Zélia Versiani, professora da Faculdade de Educação da UFMG; VASCONCELOS, Juanice de Oliveira e ARAÚJO, Eliana Pereira, ambas professoras da Rede Municipal de Lagoa Santa, Minas Gerais.

A parte II, *Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos*, está dividida em quatro subtemas: *Letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização* (MONTEIRO, BAPTISTA, 2009). Aqui os textos “discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando algumas das dimensões presentes no processo de alfabetização [...]” (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.8 9).

A parte III, intitulada *Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos*, é constituída de quatro subtemas: *Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância* (MACHADO, 2009); *Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil* (VASCONCELOS e ARAÚJO, 2009); *O jogo linguístico: brincando com as hipóteses das crianças* (CORREA, 2009); e *A produção de textos e o desenho na sala de aula* (SOUTO, 2009). Nestes “são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças *menores de sete anos*” (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.9) (grifos nossos). Segundo os autores, esta parte do documento pretende realizar um diálogo com práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita relativas a crianças com menos de seis anos.

Nossa expectativa é que essas práticas, bem como a discussão em torno de alguns aspectos que as caracterizam promovam a reflexão acerca de outras práticas e, assim, construam possibilidades de uma intervenção pedagógica comprometida com a criança e com seu direito a educação (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.70) (grifos nossos).

Na forma de considerações finais é abordado o tema: *Professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever*. Nessa parte do documento são levantadas questões, tais como: desafios e dificuldades do trabalho pedagógico com a linguagem escrita, bem como o direito da criança em ter acesso a esse bem cultural, o respeito à criança e seu tempo de vida, e a responsabilidade da escola em garantir o acesso ao conhecimento.

Com o objetivo de realizar uma problematização e a análise do documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* (BRASIL, 2009) – que restringe a expansão do Ensino à discussão sobre a criança de seis anos, entendemos que os textos se constituem, predominantemente, em exemplos de exercícios e técnicas de ensino dirigidas às crianças dessa faixa etária.

Nessa direção, dentre os temas apresentados e discutidos pelos autores e que são fundamentalmente associados aos processos de aprendizagem da escrita, destacam-se: o brinquedo e o jogo; as noções sobre criança e infância; noção de aprendizagem; o papel da escola; concepções de alfabetização/letramento; leitura; desenho e as justificativas políticas para a implantação da obrigatoriedade dos nove anos escolares.

Quanto ao brincar, os textos de modo geral, dedicam-se ao seu papel no processo de aprendizagem da criança. Entretanto, aspectos importantes como, por exemplo, o brincar, entendido como uma atividade criadora e fundamental para a criança, e as diversas formas de expressão da criança pequena, concebidas como momentos e manifestação da escrita no processo de humanização, deixam de ser considerados.

Conforme LOUREIRO (2010) demonstrou as condições de implantação e implementação de uma política que pretende ampliar e expandir a escolarização e “incluir” de modo obrigatório a criança de seis anos caracterizam-se pela precariedade, principalmente pela ausência de ações efetivas, voltadas ao respeito dos direitos sociais das crianças. Além disso, enfatiza que a formação dessa criança já vinha ocorrendo no âmbito da educação infantil.

Não há indicações de mudanças substanciais nos conteúdos formativos relativos ao brincar no chão da escola. O brincar continua sendo autorizado institucionalmente pelo adulto, em geral, confinado a um canto da sala, a um dia da semana, a uma caixa de brinquedos que a criança terá acesso quando terminar as atividades sérias ou quando se comportar bem. Portanto, o entendimento do brincar, como constructo formativo do ser humano, ainda está distante do cotidiano escolar (PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004).

Os sentidos tratados nos textos em relação à concepção sobre o brincar revelam-se polissêmicos e difusos. Em alguns trechos, essa atividade, o brincar, encontra-se encerrado em jogos com finalidades didáticas, como os “jogos de alfabetização” e de “matemática”, em outros momentos foi lembrada como importante em outra dimensão, a atividade simbólica, o faz-de-conta, a imaginação, o jogo dramático.

Todavia, no plano do discurso oficial, em outro documento editado pelo governo federal - *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental* (BRASIL, 2007) - pode-se verificar indicações sobre a importância do brincar pela criança de seis anos:

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007, p.9 10) (grifos no original).

Diante do exposto nos documentos (BRASIL, 2007, 2009), ressalta-se a pluralidade de sentidos, coexistindo sentidos antagônicos: de um lado o brincar como pretexto de uma atividade escolar, de outro o brincar livre. Nesse sentido, podemos perceber a forma paradoxal e superficial que esse assunto é abordado até mesmo nos documentos oficiais de orientação.

Em presença de tal conjuntura, como será que esses documentos chegam até a escola? Com a intensificação e precarização do trabalho na educação é provável que tais documentos possam estar ausentes do cotidiano escolar ou ocupando um espaço limitado, o que pode acarretar a restrição das necessárias mediações para seu

entendimento. Nesse sentido a não reflexão de temas fundamentais como o brincar e a apropriação da escrita, referentes à educação das crianças, e ainda às condições de trabalho dos professores bem como rápidas transposições das indicações do MEC para a prática pedagógica, acabaria por ocasionar sérios problemas ao processo de transmissão/assimilação do conhecimento por parte dos destinatários finais dessas políticas, as crianças.

Assim, ao conceber a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo e o valor da pré-história da linguagem escrita, nesse momento, o que se pretende é dialogar com as proposições²⁵ do MEC, especificamente sobre esse tema.

3.1 O que o discurso oficial apresenta

Na *apresentação* do documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino Fundamental de Nove Anos*, ressalta-se que,

[...] mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito. Para que esse direito se cumpra, portanto, e para que se configure como promotor de novos direitos, o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. *A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação* (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO 2009, p.7) (grifos nossos).

As autoras aqui fazem referência ao *papel da escola* na formação do ser humano e ressaltam que, “sem ignorarmos a relevância

²⁵ Os excertos utilizados podem parecer à primeira vista, demasiadamente longos, porém entendemos que para que o leitor possa ter uma dimensão mesmo que inicial do teor do texto *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino Fundamental de Nove Anos*, os mesmos fazem-se necessários.

das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita” (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.7). Concebem ainda, que,

uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula. Para se assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.7).

Segundo as autoras, o que se pretende com essa publicação, “não é apenas apresentar proposições ou diretrizes para o trabalho com a linguagem escrita em classes de seis anos, mas também articular essas proposições às teorias que as informam” (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.8).

Na parte seguinte, *Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*, Baptista afirma que,

nesta publicação, pretendemos demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão²⁶ na sociedade contemporânea (2009, p.14) (grifos nossos).

²⁶ Esse documento e outros sobre a implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos no Brasil abordam a inclusão das crianças de seis anos como se elas estivessem “excluídas” de algo. Veja nas considerações finais desta dissertação o registro de algumas reflexões sobre esse tema tão polêmico.

Ao enfatizar os objetivos que pretende atingir no texto, Baptista faz referência tanto à questão da *linguagem escrita* como ao conceito de *infância* da seguinte forma:

[...] coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa “sociedade mediatizada pela escrita” e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada (2009, p.14) (grifos nossos). [...] após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica (2009, p.14) (grifos nossos).

Em seguida, a autora identifica a sociologia, a antropologia e a história, como os campos da ciência que vem investigando com especial atenção a infância, como uma construção social e não como uma ocorrência natural. Para a autora, a infância passou a ter importância, principalmente no século XX, com discussões mais acirradas depois do lançamento da obra de Ariès, intitulada “História social da criança e da família”.

Tendo como marco conceitual a obra “História social da criança e da família” (ARIÈS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana (BAPTISTA 2009, p.15) (grifos nossos).

Diferentemente da afirmação da autora, Quinteiro considera que,

a primeira grande contribuição no sentido de conhecer mais e melhor a infância, vem da Sociologia brasileira, mais especificamente, de um trabalho realizado na década de 40 por Florestan FERNANDES, no tempo em que a rua, além, da família e da escola, constituíam-se em lugares privilegiados da infância. Escrito originalmente em 1944 para o concurso *Temas Brasileiros*, instituído pelo Depto. de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As "Trocinhas" do Bom Retiro*. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos da *cultura infantil*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo, que depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincarem. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis* (2000, p.38 39) (grifos nossos).

Ao abordar *a infância e a aprendizagem da escrita como prática sociocultural*, Baptista, utiliza-se do embasamento teórico de autores como Leontiev (2001), Vygotsky (2000), Pinto e Sarmiento (1997), além de Ferreiro (1985, 2003), para enfatizar a importância da escrita num contexto sociocultural. A autora salienta a necessidade de respeitar-se a infância, porém, afirma que, apesar da sua especificidade, esta não pode ser isolada de demais grupos sociais.

De acordo com o que propõe a autora, a concepção de *infância* está relacionada a um determinado grupo social, não à condição social de ser criança. Parece que a infância e a criança são entendidas como sinônimos pela autora.

Nessa direção, certos sentidos já estabelecidos sobre as crianças confirmam as atitudes naturalizadas pela sociedade em relação a infância. Uma vez que se prevalece a ideia que a criança ainda não

está pronta, que é imatura, e essa visão acaba por justificar certas práticas educativas as quais encerram em si muitas impossibilidades.

Numa outra perspectiva de compreensão sobre a infância, Carvalho e Quinteiro entendem que,

[...] a infância é compreendida como condição social de ser criança, que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não materiais de vida e de existência, com especial atenção aos aspectos relacionados à recente condição social e política conquistada por esta como “sujeito de direitos”. (2010, p.1)

Ao longo do texto, a criança passa a ser concebida por Baptista como ator social, como um ser de direito, e a escrita, como um desses meios de interação.

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação (BAPTISTA, 2009, p.20) (grifos nossos).

Será que as crianças participam efetivamente das relações escolares? Qual é o caráter dessa participação? Pois, como afirma Quinteiro (2000, p.33), “a participação das crianças nas relações sociais não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas social, político, cultural e histórico”.

Ao prosseguir em sua análise sobre a infância, Baptista ressalta,

o que importa destacar é que o reconhecimento da especificidade da *infância*, como esperamos ter assinalado, não pode significar seu isolamento diante dos demais grupos sociais. Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo

em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a *infância como uma construção social* da qual participam as *crianças como atores sociais* de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. É na interrelação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, pode-se afirmar que *as crianças são sujeitos capazes* de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente, e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação (BAPTISTA, 2009, p.21) (grifos nossos). Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento da *linguagem escrita em crianças menores de sete anos* pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. No caso da *aprendizagem da leitura e da escrita na infância*, há que se ter em conta pelo menos três exigências (BAPTISTA, 2009, p.22) (grifos nossos).

Afinal, por que Baptista, como as demais autoras, volta de forma recorrente a delimitar as relações entre criança e linguagem escrita à faixa etária das crianças de seis anos? Quais seriam as razões para estabelecer essas relações sob tal configuração? O envolvimento das autoras com as publicações do MEC poderia possibilitar essa recorrente visão relativa a escrita e a criança de seis anos?

Para além das questões citadas acima, poderíamos afirmar que esse entendimento vem da visão histórica que se tem da infância na escola, marcada pelas contradições sobre o lugar que as crianças ocupam não só na escola, mas, também na sociedade como um todo e na falta de compreensão da criança como sujeito histórico e cultural o que nas palavras de Quinteiro,

[...] é responsável pelo enfraquecimento da tessitura dos fios da infância aos da escola. Em outras palavras, o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia, a instituição escolar não apenas rouba da criança a possibilidade de viver a infância, mas sobretudo a coloca à margem do processo de escolarização, levando-a a engrossar o contingente da exclusão social (2002, p. 37).

Sem perder o foco de sua abordagem, Baptista afirma que, para a formação de “novos usuários da língua escrita”, um longo caminho precisa ser percorrido com especial atenção por parte dos “formadores” para vários aspectos desse processo, entre eles, “os hábitos e modos de viver das crianças”. Também aponta a preocupação com o tipo de leitores e escritores que se quer formar, e quais as ações que poderiam ser desenvolvidas para assegurar às crianças a apropriação desse sistema simbólico a linguagem escrita (BAPTISTA, 2009).

Porém, bem sabemos que a formação de professores carece ainda de muitos investimentos, para que se possam garantir de forma efetiva as possibilidades sinalizadas pela autora relativas a preocupação com aprendizagem da língua escrita pelas crianças. No entanto essa é uma necessidade que na realidade não vem se concretizando. (MORO, 2010).

Baptista (2009) considera que uma das exigências referentes ao aprendizado da escrita e da leitura deve ser,

a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro (BAPTISTA, 2009, p.23).

A autora destaca, em meio a outros aspectos, que “a segunda exigência é considerar a *escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado*” (BAPTISTA, 2009, p.23) (grifos nossos).

Diante do exposto, tendo a escola como *espaço privilegiado*, cabe uma questão: Como garantir esse espaço com a falta de investimento em condições objetivas materiais e humanas, se as políticas educacionais são implementadas de forma vertical, e se mantém a lógica da criança *subsumida no aluno*?

A autora ainda afirma que,

[...] por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade (BAPTISTA, 2009, p.23) (grifos nossos).

Por fim, da mesma forma como a apresentada no início, Baptista conclui seu texto, enfatizando sua concepção de inclusão e de criança. *Incluir* a criança na sociedade é uma questão paradoxal. Se precisamos incluir, onde estava essa criança? Ou a escola encontra-se desvinculada da sociedade?

Na continuidade da análise, especificamente na parte *Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos* são abordadas questões relativas aos eixos ou dimensões constitutivas do processo de alfabetização e, ainda, os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando algumas das dimensões presentes nesse processo.

Monteiro e Baptista destacam que,

nesta publicação, a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto no qual o leitor

interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê (2009, p.29) (grifos nossos).

Quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, as autoras afirmam que:

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. *Letramento*, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras (MONTEIRO, BAPTISTA, 2009, p.30) (grifos nossos). A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.30).

As autoras também ressaltam o papel da escola no processo de letramento das crianças. Para Monteiro e Baptista,

[...] a *escola* desempenha um papel fundamental na inserção das *crianças* no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso a materiais escritos é restrito. A *escola*, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos (MONTEIRO, BAPTISTA, 2009, p.31) (grifos nossos).

Havemos de considerar aqui, que para além da forma como a escola é apresentada nos documentos de orientação do MEC, para que ela possa desempenhar um papel fundamental para as crianças, essa instituição precisa ser compreendida como um espaço de apropriação e produção de conhecimentos científicos, contribuindo para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, nessa direção a escola poderia vir a ser também “um lugar privilegiado da infância” como afirma Quinteiro 2000.

Nessa mesma parte do documento são apresentados momentos de um movimento de aprendizagem, que envolveu atividades de letramento e atividades de alfabetização, realizadas por uma mesma criança na educação infantil e, posteriormente, no ensino fundamental. São expostas, duas concepções de ensino norteadas por fundamentação teórico-metodológica de gênese diferente. Em uma das escolas, onde a criança frequentou a educação infantil, a “escrita era empregada como mediadora das relações entre adultos e crianças” e abarcava situações do dia-a-dia e do contexto das crianças. Na outra escola, onde a criança deu continuidade a seus estudos no ensino fundamental, a preocupação revelada pelas atividades que foram analisadas, evidencia uma concepção de escrita mais preocupada com “a noção de que, para aprender a ler e escrever, a criança deve percorrer um caminho que vai do treino de habilidades motrizes, passando pela memorização de letras, sílabas ou fonemas até a escrita de frases curtas e destituídas de um significado mais amplo” (MONTEIRO, BAPTISTA, 2009).

O eixo central do texto é a análise de posturas distintas relativas à apropriação da escrita e da leitura, assumidas pelos profissionais de duas diferentes escolas, nas quais uma mesma criança estudou. As autoras consideraram, que por meio dos exemplos, seria possível ajudar na superação de equívocos no sentido de *se alfabetizar letrando*.

Segundo Monteiro e Baptista, tais exemplos, “nos ajudam a refletir sobre as práticas de ensino e as concepções que as fundamentam. Em primeiro lugar, destaca-se a *noção equivocada* de que aprender a ler e a escrever é apropriar-se de um código e não de um sistema de representação”. Em contrapartida à essa noção equivocada, as autoras entendem que, “conceber a escrita como um código de transcrição implica conceber que sua aprendizagem consiste na aquisição de uma técnica. Conceber a escrita como um sistema de representação converte sua aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (MONTEIRO, BAPTISTA, 2009, p.38 39) (grifos nossos).

Posteriormente, as autoras abordam os elementos para a construção de uma prática pedagógica e apresentam sugestões de atividades a serem realizadas pelas crianças, valorizando o desenvolvimento do aprendizado, da leitura e da escrita. Como exemplo, salientam que,

[...] é importante levar para a sala de aula as experiências de *leitura* que as professoras têm como adultos. Trazer materiais que estão sendo *lidos ou escritos* pelos profissionais da escola e relatar para as crianças como são produzidos os textos e como se caracterizam os momentos de leitura na escola e em outros lugares são atitudes que podem aguçar o interesse das crianças para as práticas de *leitura e escrita*. Na *escrita* de texto, as situações em que as crianças são estimuladas a interagir com as demais turmas e outros profissionais da escola, ou ainda, a *escrita* de registros sobre fatos e atividades que compõem um ciclo de estudos com a mediação da professora, por exemplo, tornam-se oportunidades para o esclarecimento sobre as condições de produção (para quem estamos escrevendo, com qual intenção, por meio de que gênero etc.) (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.40) (grifos nossos).

As autoras ressaltam algumas situações compreendidas como importantes para dar continuidade a esse processo, através dessas sugestões fica claro a concepção de escrita proposta nesse texto.

As professoras devem realizar um reconhecimento das *habilidades já desenvolvidas* por seus alunos por meio de uma *avaliação diagnóstica* para traçar as metas de aprendizagem para a turma. Cabe assinalar que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. No caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias.

Uma delas é a professora exercer o papel de escriba da classe, produzindo os textos coletivamente, ou o papel de leitora, lendo para todos o texto escolhido. Outra estratégia é permitir e estimular que as *escritas espontâneas* sejam produzidas em sala. Também é possível aproveitar a diversidade da turma e agrupar os alunos de forma que aqueles que *já decodificam e codificam* possam servir de leitores ou de escribas para os colegas (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.40) (grifos nossos). Outro aspecto dessa dimensão que merece atenção das professoras de *crianças de seis anos* diz respeito à necessidade de se deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas, ou seja, como as *crianças* devem proceder para realizá-las. Ao conduzir as Situações de aprendizagem que abordam o texto escrito em classes de seis anos, a professora deve prever formas de fazer com que as crianças fiquem atentas aos aspectos que estarão sendo abordados nas *propostas de leitura ou de escrita dos textos*, conseqüentemente, as crianças ficarão atentas também à forma como a atividade será realizada (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.45) (grifos nossos).

Cabe ressaltar que, não somente para as crianças de seis anos, faz-se necessário “deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas”. A partir da perspectiva histórico-cultural, é por

meio da atividade que o ser humano se constituiu como tal, aprendeu a ser humano. As necessidades, os motivos, os objetivos, as ações, as operações, os instrumentos e as condições de realização são componentes presentes em toda atividade humana.

As autoras, ao analisarem *a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica*, tomam como base os estudos de Emilia Ferreiro e afirmam que, “conforme esclareceu o *construtivismo psicogenético*”, “[...] os aprendizes vão elaborando hipóteses e resolvendo questões para os problemas que eles mesmos se colocam, num movimento de reconstruções, no qual antigos conhecimentos vão dando lugar a novas formulações” (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.47) (grifos nossos).

Em relação aos aspectos construtivos, como veremos a seguir, a escrita infantil segue uma linha regular de evolução que, conforme comprovaram as investigações de Ferreiro e Teberosky (1991) independem *da procedência dos sujeitos quanto a meios culturais, situações educativas, línguas etc.* (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.47) (grifos nossos).

Como aspectos principais dessa teoria, relativos ao processo de aquisição da língua escrita, destacam:

Na linha da evolução psicogenética, identificam-se três grandes períodos distintos entre si, dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões: Primeiro período: Caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; Segundo período: Ocorre a construção de formas de diferenciação; o aprendiz busca exercer um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo; Terceiro período: Marcado pela fonetização da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina em um período alfabético (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.48).

Fundamentadas nas contribuições teóricas da Linguística, as autoras analisaram situações de aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, a partir de elementos que consideraram fundamentais no processo de aquisição do sistema de escrita pela criança.

O termo consciência fonológica refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral. Capacidades que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de ela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante) em detrimento de seu aspecto semântico (significado). A noção de recorte ou de segmentação (analisar a fala) é fundamental na aquisição do sistema alfabético de escrita. É preciso fazer com que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo na língua oral, um “bololô”, vai ser dividido em unidades menores (em palavras, sílabas e fonemas). As sílabas são unidades naturalmente isoláveis no contínuo da fala. Esse parece ser o fator responsável pela elaboração de uma hipótese silábica anterior à hipótese alfabética no processo de aquisição da língua escrita. A sílaba inicial parece ser mais facilmente observada pelas crianças. Podemos relacionar três importantes habilidades que constituem a consciência fonológica: 1. Identificação das unidades fonológicas; 2. Segmentação das unidades fonológicas; 3. Manipulação: inverter, subtrair e trocar segmentos fonológicos. Essas habilidades precisam ser consideradas em relação aos diferentes níveis das unidades fonológicas com as quais a criança pode operar: as unidades suprasegmentares - por exemplo, rimas e aliterações, as sílabas e os fonemas (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.59 60 6162).

Após a apresentação de um quadro sintético sobre uma proposta de ensino, as autoras passam a abordar *o desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização*. Nessa parte do documento, as autoras estabelecem relações entre essas “formas de linguagem”, o desenvolvimento de habilidades e o processo de aquisição do sistema de escrita.

A *criança* vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação

com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens é o que lhe permitirá comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento. O *desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal*, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver (MONTEIRO, BAPTISTA, 2009, p.64) (grifos nossos). Nesta publicação, *elegemos o desenho e a brincadeira* como foco da proposta de ensino não apenas por sua proximidade com o trabalho frequentemente desenvolvido na maioria das escolas de Ensino Fundamental, mas, sobretudo, *pela importância que adquire para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apreensão do sistema de escrita enquanto sistema simbólico. Ambos, desenho e brincadeira, ajudam a criança a compreender o caráter da representação. O desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma estreita relação com o gesto. A representação gráfica tem origem na fixação do gesto no papel. A criança, ao desenhar ou ao apreciar uma ilustração ou desenho, vai compreendendo que aquilo que ela vê no mundo exterior pode ser representado* (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.65) (grifos nossos). [...] a *brincadeira* e o *jogo de faz de conta* são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma *proposta educativa voltada para a infância*, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. *Conforme esperamos ter demonstrado, desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita,*

porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala (MONTEIRO, BAPTISTA 2009, p.65) (grifos nossos).

No texto seguinte, *Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos*, Maria Zélia Versiani Machado utiliza livros endereçados à criança para tratar do tema alfabetização e letramento, enfatizando a mediação da leitura literária.

Nos dias atuais, as concepções de alfabetização se vinculam a duas fortes tendências. Uma para a qual a aprendizagem da língua escrita e seus usos sociais não se diferenciam, e, por isso, não se vê a necessidade de empregar a palavra “letramento” para designar esses usos; outra que considera a importância de reconhecer a concomitância de dois processos: o primeiro destaca especificidades da alfabetização ligadas ao domínio da tecnologia da escrita; o segundo diz respeito ao letramento, ou seja, aos usos sociais da escrita e da leitura. Este texto tem como proposta tratar da leitura literária na fase em que as crianças estão aprendendo a ler e a escrever. Procuro mostrar como a segunda tendência é aquela que fornece melhores respostas quando se busca compreender as apropriações da literatura por crianças que iniciam ou consolidam seu processo de alfabetização (MACHADO, 2009, p.71).

É importante reforçar, assim, que, na *infância*, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz o mundo. Com a literatura não poderia ser diferente. No início do processo de alfabetização, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa ou em verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa. *Este texto pretende mostrar que, embora muitas vezes as crianças*

ainda não tenham o domínio da tecnologia que lhe dará suporte para ler textos mais complexos, a alternância entre textos mais simples e textos mais complexos é importante para a construção da progressiva autonomia (MACHADO 2009, p.72 73) (grifos nossos).

Machado (2009), afirma que ler diferentes gêneros literários para as crianças deveria acontecer mesmo antes de ela dominar o código da escrita, dado a ser considerado, principalmente quando se quer formar leitores desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental que é quando acontece a alfabetização. Avalia que os livros de literatura que chegam às bibliotecas trazem narrativas de diferentes complexidades, e optou pela análise dos livros de Eva Furnari, justamente por eles estarem contemplados nessa categoria. Ainda, afirma que estes livros podem trazer elementos fundamentais para a compreensão do que é chamado “leitura autônoma ou leitura mediada, na fase em que a criança inicia ou desenvolve o processo de alfabetização”. E volta a enfatizar que entende o processo de alfabetização em sua “relação com o processo de letramento”.

Para a autora,

pavimentar bem o caminho do letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana. Por mais fáceis e simples que sejam as histórias, elas sempre requerem algum ensinamento, que vai desde o modo como pegar o livro, passar as páginas; desde as indicações sobre a direção da escrita nos livros, sobre a ordenação sequencial que indica um fluxo narrativo – seja livro de imagens, seja texto verbal e visual – daí a aposta, no que a princípio parece ser um exagero, em se produzirem livros para bebês (MACHADO, 2009, p.72 73) (grifos nossos).

Ao expor registros relacionados às atividades desenvolvidas em uma Escola Municipal de Minas Gerais, com crianças entre 5 e 6 anos, Vasconcelos e Araujo (2009), procuram mostrar a importância do trabalho com a leitura na infância e tudo que ele pode contribuir para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Por meio de tais atividades

realizadas pelas autoras, o que almejavam era, “incentivar o manuseio de livros de diferentes gêneros textuais e o convívio com diferentes portadores de textos, para melhor compreensão do uso social da escrita”. Assim, as crianças participaram de atividades com vários gêneros literários e diferentes portadores de textos, ora sendo escritores ora sendo leitores. Tais atividades foram possibilitadas pela mediação específica da professora, uma vez que a maioria dessas crianças ainda não tinha se alfabetizado formalmente. Por fim, as autoras consideram o letramento como forma de garantir leitores autônomos.

Por meio do texto *O Jogo Linguístico: brincando com as hipóteses das crianças*, Correa apresenta uma estratégia de ensino voltada para a aquisição do sistema de escrita denominada Jogo Linguístico. A autora se pauta em um jogo, elaborado ao longo da sua trajetória profissional e utilizado no processo de alfabetização, com base em estudos sobre a análise fonológica. Para realizar o jogo, Correa organizou as crianças em diferentes grupos, segundo a classificação: “pré-silábicas”, “silábicas” e “alfabéticas”. Parece que o critério utilizado para tal classificação é coerente com as leituras da “Psicogênese da Linguagem Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Correa ressalta a importância das intervenções da professora no seguinte sentido:

Durante a realização do Jogo, é importante que a professora faça *intervenções* junto aos alunos para garantir que as regras sejam cumpridas, assegurando o sucesso da atividade: o aprendizado do aluno. Nas primeiras vezes em que o Jogo é realizado, as intervenções são mais frequentes. *Com a constância da atividade na rotina*²⁷ *de trabalho, as crianças se habituem às regras e tornam-se mais autônomas. Vale lembrar que, por se tratar de uma atividade lúdica, as crianças*

²⁷ A rotina é um tema complexo, polêmico e contraditório que remete a múltiplas interpretações e é objeto de estudo de diversas pesquisas educacionais, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Assim, sugere-se a leitura do livro **Por amor e força: rotinas na educação infantil**, de autoria de Maria Carmem Barbosa, publicado em 2006 pela ArtMed, Porto Alegre. Também vale conferir a análise crítica de Francesco Tonucci em **Com olhos de criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. Pela Sociologia, o conceito de *habitus* estudado por Bourdieu é uma contribuição fundamental. Para uma introdução ao assunto e convite ao estudo da obra do autor, sugere-se a leitura do artigo de Maria da Graça Jacintho Setton intitulado “A teoria de *habitus* em Bourdieu: uma leitura contemporânea. Brasília, **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, Maio/jun/Jul, 2002.)

gostam de participar e cooperam com o trabalho, favorecendo o aprendizado (CORREA, 2009, p.108) (grifos nossos).

O brincar, nesse sentido, aparece como um instrumento para o ensino, utilizado como um recurso pedagógico, e assume a função de treinamento ou sistematização de conhecimento, quando se busca um resultado a ser atingido, e os alunos são conduzidos pela figura do adulto, nesse caso, do professor.

A ideia exposta pela autora sobre “atividade lúdica”, indica a necessidade de se compreender a atividade da criança em sua complexidade e nos remete às seguintes palavras de Vigotski:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer a criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão a criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta [...] E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (VIGOTSKI, 2008, p.107).

Ademais, segundo as contribuições teórico-metodológicas do autor, o papel do brincar no desenvolvimento humano da criança e suas relações²⁸ com a educação e aprendizagem configuram-se por diversos elementos relacionados ao processo de apropriação da cultura, pelas mediações com o que foi e vem sendo produzido socialmente e acumulado historicamente. Portanto, há que se ter cuidado para não correr o risco de restringir esse papel e essas relações, ao ato de “favorecer o aprendizado” ou de se converterem em “recursos didáticos”.

Kely Cristina Nogueira Souto, em *A produção de textos e o desenho na sala de aula*, busca analisar o relato de situações de aprendizagem em sala de aula, realizadas por uma professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e relacionadas à produção das crianças. O

²⁸ A importância das relações entre brincar, aprender e ensinar é um tema fundamental, portanto, o aprofundamento teórico é uma necessidade constatada e um objetivo futuro a ser atingido, considerando que não foi possível devido as condições objetivas para realização desse trabalho, analisar com o rigor que se requer esse assunto.

relato mostra como as crianças são capazes de expressar ideias originais por meio de seus desenhos e da escrita. A autora também aborda o entendimento da professora em relação ao trabalho pedagógico com desenhos, assim:

Um enfoque que caracteriza a forma como a professora Miriam incorporava a prática do desenho no cotidiano escolar das crianças diz respeito ao fato de as atividades de desenho ocorrerem quase sempre em situações contextualizadas. O trabalho que realizou com o poema “Gato da China”, de José Paulo Paes, da editora Ática, é um exemplo de uma situação em que a atividade de desenhar esteve presente de forma contextualizada. O trabalho realizado com o poema se configurou como uma situação voltada para o eixo da leitura. Priorizou-se o aspecto lúdico do texto, o prazer em ler e a sua compreensão. Outro aspecto importante na exploração do poema “Gato da China” pela professora Miriam foi a entonação de sua leitura para as crianças. Por meio da sua estratégia de leitura oral, a professora fez com que as crianças percebessem as rimas, os sons finais das palavras no poema (SOUTO, 2009, p.111). *O desenho é uma forma de representação que permite à criança demonstrar os seus conhecimentos e sentimentos.* Assim ela pode representar o modo como percebeu a situação vivenciada, nesse caso, um poema lido pela professora. Garantir às crianças a apresentação dos desenhos, seja individualmente ou no coletivo, em situações de interação, torna-se relevante, pois se configura como um momento de expressão oral. Este é um momento real de interlocução com os pares, uma atividade contextualizada e que tem sentido para o grupo. Quando as atividades são previamente planejadas e acompanhadas, a professora pode reconhecer o processo evolutivo de cada um. Quando as crianças expõem seus desenhos, na roda de conversa, expressam seus desejos, argumentam, discorrem sobre as suas produções, situação que se configura como um momento de ouvir e falar de modo organizado (SOUTO, 2009, p.113) (grifos nossos).

Nesse texto também foi apresentado o registro de atividades realizadas com histórias em quadrinhos. Por meio de tais atividades, segundo Souto, foi oportunizado às crianças o acesso ao conhecimento dos elementos presentes nesse gênero de história. A autora realça que deve-se trabalhar com bons modelos de textos e que diferentes gêneros textuais devem ser disponibilizados para que as crianças consigam perceber a função social da escrita.

Os suportes e os gêneros originais devem ser assegurados e disponibilizados para as crianças, de modo que elas percebam que a escrita é real e cumpre uma função social definida. Nessa perspectiva, vimos presente uma concepção de que ler é ler escritos autênticos, que circulem socialmente, e que têm uma função para a comunidade de leitores ou mesmo futuros leitores, as crianças (SOUTO, 2009, p.116) (grifos nossos).

Concluindo o documento oficial, Maciel, Baptista e Monteiro escrevem *Considerações Finais: professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender.* As autoras advertem que a obrigatoriedade da escolarização não poderá pautar-se pelos conteúdos e deixar de atender a outras dimensões da formação. A criança deverá encontrar na escola, além de espaço de conhecimento sistematizado, espaço para crescer nas outras áreas necessárias à sua formação.

Uma questão a ser considerada refere-se *ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida.* A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se consideramos as características das sociedades contemporâneas. Quer pelas exigências de uma formação educacional futura; quer pela escassez ou ausência de espaços públicos adequados, tendo em vista a redução e, em alguns casos, o desaparecimento do espaço da rua como local de socialização; quer pela diminuição das situações de troca entre irmãos e primos acarretada pela redução das taxas de natalidade, *a infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua*

manifestação (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.121) (grifos nossos).

No entanto, as autoras lembram que parte considerável da população ainda não se apropriou da linguagem escrita, sendo esse um dos maiores desafios da escola.

Por onde enfrentar esse desafio? Segundo as autoras,

para que as crianças se apropriem desse objeto do conhecimento humano sem serem desrespeitadas na sua condição, é preciso mudar a história da escola. Ainda estamos no caminho da construção de uma educação formal que respeite os direitos da criança, e essa publicação não é a resposta para todas as questões. Muito pelo contrário, ela foi esperamos mais um pequeno passo nessa direção. *Nossa preocupação central foi a de elaborar um instrumento que auxiliasse as professoras a percebem a criança como um sujeito que sabe algo sobre o mundo da escrita e, sobretudo, alguém que deseja se apropriar desse objeto do conhecimento.* Buscamos, ainda, elaborar um material que respaldasse teoricamente as opções metodológicas das professoras (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.122) (grifos nossos).

Tais palavras provocam algumas indagações: Como é possível mudar a história da escola sem indicar a necessidade de transformar a história da sociedade? Quais as relações entre a mudança da história da escola e as condições de trabalho tanto dos professores quanto das famílias e das crianças? Quais as relações entre a mudança da história da escola e as condições históricas concretas das crianças, particularmente no que se refere ao processo de apropriação do legado humano? Quais seriam os limites e as possibilidades dessa mudança?

As autoras, por meio desse documento, esperam que “a língua escrita possa ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares” (MACIEL, BAPTISTA, MONTEIRO, 2009, p.122).

3.2 Alguns elementos para a reflexão: as relações entre a linguagem escrita e a criança

Como temos tratado ao longo desse capítulo, tendo como exemplos fragmentos retirados do próprio documento, observamos que questões fundamentais referentes à formação da criança, como ser humano e não como aluno, são tratadas de maneira simplificada. Nesse sentido, nosso intuito agora é dar continuidade a discussão referente à escrita, como um instrumento cultural complexo, que encerra a possibilidade de humanização.

A linguagem escrita forma-se nas mais diversas relações estabelecidas pela criança no decorrer das atividades que realiza, porém, não é indicada nos textos a relação entre desenvolvimento da escrita e representação simbólica. Sobre o brinquedo ou o “lúdico” são aventadas algumas referências como importantes no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, entretanto, suas relações com a escrita não são mencionadas na sua complexidade histórico-cultural.

O documento, apesar de tratar das questões relativas à brincadeira, permite a interpretação de que essa atividade deve estar subordinada à aprendizagem da linguagem escrita. Existem aspectos, principalmente relativos à “pré-história da linguagem escrita” que poderiam ter sido explicitados no sentido de evitar entendimentos equivocados desse importante momento pelo qual passa a criança, anteriormente e posteriormente aos seis anos de idade.

No fragmento abaixo, retirado do documento oficial, é apresentada uma síntese do entendimento de Vigotski sobre a escrita:

A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000). Essas conclusões a que chega Vygotsky, tornadas públicas nas primeiras décadas do início do século XX, chamavam a atenção para aspectos do aprendizado da leitura e da escrita, que demorariam mais de meio século para serem identificados e tomados adequadamente como objeto de estudo de pesquisas científicas. Além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos *sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores*

advertiam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente²⁹ a três conclusões fundamentais de caráter prático (BAPTISTA, 2009 p.18) (grifos nossos).

Diante do exposto, cabe uma indagação: A que visão geral a autora está se referindo? Ao se estudar o texto “*A pré-história da linguagem escrita*”, pode-se depreender que Vigotski (2008) percorre um caminho de análise das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, partindo do gesto, do brincar, do desenho e da escrita, para posteriormente, analisar o que denomina de “implicações práticas”, que a autora nomeia, aqui, como “três conclusões fundamentais de caráter prático”. Na sequência são apresentadas ao leitor as proposições de Vigotski e seus colaboradores, relativas à apropriação da escrita pela criança como transcrevemos abaixo:

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória. A segunda conclusão prática a que chega é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares. Vygotsky ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O

²⁹ Quando tomamos como base a teoria histórico-cultural, o termo naturalmente parece descontextualizado.

autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser “relevante à vida”, deve ter significado para a criança e conclui: “*Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa*” (VYGOTSKY, 2000, p.177). Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi quanto à necessidade de esta ser ensinada naturalmente. Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brincar infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional (BAPTISTA, 2009, p.19) (grifos no original).

Entendemos que, ao desvincular essa parte da teoria, citada acima, do todo referente ao capítulo *A pré-história da linguagem escrita*, corre-se o risco de uma simplificação do que Vigotski chamou de “implicações práticas”, principalmente no que se refere à transferência do ensino da escrita para a educação pré-escolar. Isso pode ocasionar grandes prejuízos ao processo de apropriação da escrita pela criança, porque “o fato de que as crianças, sob a influência do trabalho educativo intencional, possam desenvolver sua inteligência e personalidade desde a mais tenra idade não nos deve levar a entender que devemos abreviar a infância para apressar seu desenvolvimento psíquico” e, ainda, “nossa concepção de criança condiciona o

desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhe propomos” (MELLO, 2006, p. 201).

Nessa direção enfatizamos, pelas palavras de Mello que,

os treinos de “escrita”, antecipados precocemente para o momento em que a criança ainda não tem as bases para essa aprendizagem, tornam-se lentos e demorados, exigem um esforço enorme da criança e, por isso, acabam por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disso, muitas vezes, acabam sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não consegue responder à expectativa da professora [...] (2010, p.46).

Tais situações podem ser consideradas como atos de violência contra a criança. Assim, torna-se fundamental conceber a criança como um ser humano em formação, que necessita aprender para ser *humano*. Isso requer a compreensão da complexidade desse movimento e,

exige perceber que o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem, simultaneamente, uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento (MELLO, 2007, p.99).

Dessa forma, embora estejamos diante de um contexto distinto ao que os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural encontravam-se, seus aportes podem contribuir para que as relações entre infância, criança, escrita e escola possam ser compreendidas no movimento e na abrangência dos nexos que as constituem.

Para Vigotski (2008), o que simboliza a pré-história da escrita na ontogênese é o gesto, o desenho e o jogo, já na filogênese são as formas rudimentares de escrita ou os signos que o homem utilizava para lembrar, como o nó na corda, a pictografia, entre outros.

Vigotski compreende que, “a primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar” (2008, p.127).

Enfatizar o aprendizado da escrita, como a transcrição de um código, com a realização de exercícios mecânicos e sem significado para a criança, dificulta o seu entendimento como função social, como um instrumento cultural complexo. E, ainda, se for ensinada desvinculada de sua importância cultural e do seu uso em situações reais, corre-se o risco de não torna - lá uma linguagem para a criança.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 2008, p.125). Diferentemente da linguagem falada, na qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores (VIGOTSKI, 2008, p.125 126).

Na mesma perspectiva Mello afirma que na escola, ainda hoje de um modo geral,

escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, idéia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar letras,

quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e pensamentos (2005, p. 30).

A autora ainda adverte que o ensino e a aprendizagem organizados desse modo,

[...] tem esse problema: forma gente que lê sem compreender o que lê e que escreve sem autoria, ou seja, copia, escreve ditado, mas tem dificuldade de produzir um texto seu. Esta situação de ler e escrever, sem ser capaz de compreender e de se comunicar, começou a ser conhecida como analfabetismo funcional. Esta expressão quer dizer que a pessoa, apesar de ter sido alfabetizada não sabe exercer a função social da escrita, que é ler e compreender o que outros querem dizer com a escrita e escrever o que pensa, o que se quer dizer para os outros (MELLO, 2010, p.45).

Para que a criança perceba a escrita como mais uma forma ou como uma das mais importantes formas de expressar-se, a escola teria que possibilitar um trabalho no qual as crianças possam participar de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita e realizar atividades nas quais a linguagem seja uma mediação necessária.

Nas palavras de Mello,

se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores -, é necessário que trabalhem profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador tem como responsabilidade ampliar e diversificar sempre (2007, p. 175).

Assim, para valorizar as várias formas de expressão da criança, vale destacar os movimentos analisados por Vigotski (2008),

que indicam a pré-história da linguagem escrita nas crianças, entre os mais importantes estão os gestos, o brinquedo e o desenho, “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 2008, p. 128).

O gesto passa a ser entendido como função simbólica quando a criança passa a usá-lo, deliberadamente, apontar para o que quer, demonstra que se apropriou do gesto como forma representativa.

A segunda esfera de atividades que une os gestos e a *linguagem escrita* é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VIGOTSKI, 2008, p. 130) (grifos nossos).

O senso comum enraizado na sociedade, na escola e entre os professores, leva ao entendimento dessa nova atividade da criança, o contato com o signo padronizado da escrita, como um momento de perda da ludicidade, momento de deixar de lado a brincadeira.

Se tomarmos como base os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender o brinquedo como objeto do faz de conta, do jogo de papéis e como um momento no processo de apreensão do legado humano, formado historicamente pelas crianças, dentre eles a linguagem escrita.

Quando uma nova atividade se torna dominante, ela não anula as precedentes e sim contribui para enriquecer ainda mais o sistema de relações da criança com seu contexto, pois é a necessidade de desenvolver essa nova atividade que faz com que o indivíduo, no caso a criança, realize outro determinado ato.

Nesse sentido, Leontiev afirma que,

o papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o

brinquedo desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário reconhecer claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e do seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal; [...]. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível (2006, p. 122).

Assim, por meio da interação com os objetos e os brinquedos, a criança, desde muito cedo, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender as formas culturais de atividades do seu grupo social. “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana” (LEONTIEV, 2006, p. 130).

Ainda de acordo com Leontiev (2006), quando uma criança brinca, ela representa a realidade, ela não inventa um sistema de signos usados para generalizar a realidade. Como fruto das relações entre os sujeitos de um grupo social, a brincadeira, portanto, configura-se como uma aprendizagem social e não como uma conduta natural, determinada biologicamente. A brincadeira concebida como uma atividade permite-nos entender uma das formas de a criança apropriar-se da realidade humana.

Nesse sentido, Leontiev afirma que o brinquedo na criança,

[...] surge a partir de sua necessidade de agir não apenas em relação ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir de maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo,

mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV, 2006, p. 125).

Vigotski ressalta que não se pode negar o que a brincadeira possibilita no desenvolvimento da criança, pois a mesma contribui para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita “[...] consideramos a brincadeira de faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem” (2008, p. 133). E ainda de acordo com o autor, a criação de situações imaginárias proporcionadas pela brincadeira liberta a criança dos limites da percepção imediata e ela passa a agir cada vez mais, tendo o domínio de atividades intelectuais.

No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2008, p. 122).

Esta mesma posição é enfatizada por Mello:

À medida que amplia seu olhar ao mundo que a rodeia, o interesse da criança se expande dos objetos em si para sua função social. A imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo dos seis anos. Nessa atividade lúdica – não produtiva – são exercitadas funções importantes em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro – adulto que busca representar – é levada a expressar seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta.

No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece (2007, p.97).

Tanto no brinquedo quanto no desenho, o significado surge primeiramente como um simbolismo de primeira ordem. Neste sentido, afirma Vigotski: “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita” (2008, p. 134).

De acordo com o autor, outro fator que contribui para o entendimento da “pré-história da linguagem escrita” da criança é o desenvolvimento do simbolismo no desenho. Segundo Vigotski, os primeiros rabiscos da criança não são desenhos, mas sim gestos. Inicialmente, tanto desenho quanto jogo são formas gestuais.

[...] as crianças não desenhavam o que vêem, mas sim o que conhecem. [...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. [...] esses fatos nos fornecem elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no *desenvolvimento da linguagem escrita* (VIGOTSKI, 2008, p. 137) (grifos nossos).

Por ser uma forma de representação, o desenho promove o desenvolvimento da capacidade de escrever. Isto porque, para poder usar letras para produzir os sons da fala, a criança precisa entender primeiro que pode desenhar a própria fala, a criança precisa, primeiro, se apropriar da ideia de que coisas podem ser usadas para representar outras coisas. Isso ocorre no desenho e no brinquedo, assim, estará se apropriando da escrita como um simbolismo direto, como a fala. Na mesma direção o autor afirma que, “[...] uma coisa é certa – o desenvolvimento da linguagem escrita na criança se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (VIGOTSKI, 2008, p. 140).

O desenho é importante, não somente para se apropriar da escrita. Entendido como uma forma de comunicação, o desenho deve ser valorizado ao longo do processo de desenvolvimento humano, pois o ato de desenhar, assim como escrever, faz parte das conquistas humanas acumuladas historicamente.

Inicialmente, a escrita é um simbolismo de segunda ordem que representa a fala, e a criança a compreende apenas na relação grafema-fonema, quando a criança consegue compreender que pode representar a fala através da escrita se torna simbolismo de primeira ordem, ou seja, uma linguagem em si, uma representação da realidade, mas, para tanto, a criança precisa compreender sua simbolização, e para isso o gesto, o desenho e o jogo são atividades de suma importância para o processo de apropriação da escrita.

Por fim, diante do exposto, podemos apontar como se dá a gênese da pré-história da escrita. O gesto pode ser considerado a primeira etapa, pois ao começar interagir com o outro, mesmo antes de começar a falar, a criança utiliza-se do movimento corporal para comunicar coisas, representando, assim, a fala. Posteriormente, pelo jogo, a criança recorre aos materiais de sua realidade para representar outras coisas que não eles mesmos e, em seguida, torna-se capaz de desenhar, ao produzir rabiscos mecânicos, que são transformadas em marcas no papel. Ao passar por essas outras etapas citadas anteriormente, a criança conseguirá representar a própria fala desenhando.

Vale ressaltar que esse movimento é complexo e contraditório, portanto, deve-se evitar uma compreensão linear do que o autor denominou como etapas. Em cada um desses momentos as formas de expressão e representação continuam presentes na formação do ser humano.

Luria afirma que não dá para traçar uma linha divisória no que tange à idade das crianças, pois elas podem estar em um mesmo nível ou níveis distintos de desenvolvimento cultural, porém, enfatiza o fator crucial que mostra a diferença no desenvolvimento, *sendo este o meio em que elas estão inseridas* (LURIA, 2001) (grifos nossos).

Diante do que propõe Luria, há que se considerar, juntamente com todos os aspectos destacados até o momento, que é importante analisar de forma crítica o contexto social, uma vez que as crianças estão submetidas a processos desiguais de condições objetivas de vida, no entanto, mesmo diante dos limites impostos pela sociedade de classe, a educação quando considerada como prática social, possibilita a apropriação de elementos da cultura na direção do processo de humanização.

Nesse sentido, como possibilitar que todas as crianças se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados como conteúdos pela escola, respeitando a criança e a infância em toda sua complexidade? “Nessa perspectiva, conhecer as

condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança [...]” (MELLO, 2007, p.89).

No entanto, a escrita, pelo que aparece no compilado oficial de textos, é compreendida, principalmente a partir do momento em que a criança de seis anos chega à escola obrigatória (BAPTISTA, 2009, p.13 23), (MONTEIRO, 2009, p.29 66), (MACHADO, p. 71 116).

Abordar de forma mais sistemática a importância dos processos ocorridos com a criança, anteriormente e posteriormente à sua entrada na escola formal, ou seja, apreender o complexo e contraditório movimento de formação humana poderia possibilitar a compreensão “que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve” (MELLO, 2007, p.93).

Segundo Mello,

[...] entre 0 e 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade no entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**. Disso, se conclui que, na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. Com isso, esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade (2007, p.90 91) (grifos no original).

Na perspectiva histórico-cultural não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. “Nem todo ensino ou educação escolar promove o desenvolvimento psicológico da criança. Para que isso ocorra, faz-se necessário organizar a “atividade” dos estudantes na escola com o objetivo de promover situações que contribuam para a

superação, pelo menos, do pensamento empírico, forma de pensar originária e circunscrita ao cotidiano vivido” (SERRÃO, 2006, p.116).

Nessa direção, por meio do que foi exposto em relação aos documentos oficiais, particularmente *A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de nove anos*, não encontramos uma análise mais aprofundada em relação aos limites e possibilidades da escola para receber a criança, considerando suas necessidades formativas. Em geral, as indicações das políticas chegam às redes escolares de forma fragmentária, de modo que seu efeito conjunto não vem alcançando mudanças significativas nas práticas tradicionais enraizadas nessas instituições. Também constatamos a necessidade de entender como a criança está se relacionando com a escrita quando chega à escola ou a essa nova série do ensino fundamental, pois apesar de indicar a centralidade desse processo na criança, as diferentes concepções teóricas que fundamentam o documento geram dúvidas sobre qual seria a forma mais adequada para trabalhar com essa criança, para que haja um avanço da mesma em relação ao processo de apropriação da escrita.

Além disso, ao que parece, seria necessário abranger o ponto de vista da criança com relação à escrita, uma vez que quando se deixa de lado o que a mesma está entendendo desse processo, está se perdendo a oportunidade de compreender de forma mais efetiva a sua relação com a escola³⁰.

Isto posto, resta mais uma questão: Como ouvir e entender a criança sem correr o risco de manter uma visão adultocêntrica de suas atividades, de seu entendimento de mundo da sua relação com a escola e o que pensam sobre aprender a escrever?

Já que a lógica da organização da sociedade capitalista, especialmente a referente ao trabalho e à formação profissional dos professores, restringe as possibilidades de compreensão de si mesmos, da escola e da criança no movimento histórico e social, uma vez que os professores encontram-se alienados no seu processo de trabalho.

Nesse sentido, sem ter as condições necessárias para compreender a criança e seu próprio papel de forma crítica, muitas vezes o professor ensina determinado conteúdo sem estar consciente do que faz e da sua própria relação com esse conhecimento. No processo de

³⁰ Diante dos limites impostos para a realização desse trabalho, não foi possível aprofundar o estudo do sentido da escola para criança nesse contexto da implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, portanto, considerando a relevância teórica e social do tema, há a necessidade da continuidade de investigações nessa direção.

ensinar, frequentemente compreende apenas a representação que a sociedade faz de seu papel, desvalorizando-se cada vez mais.

Numa lógica contrária à desvalorização, a busca por uma formação continuada dos professores, para Carvalho e Quinteiro visa,

[...] superar a visão centrada unicamente nos aspectos técnico-instrumentais, no livro didático, no exercício mecânico ou no utilitarismo dos conhecimentos escolares. O desafio é grande na medida em que a formação deve ter como base, não somente a trajetória de vida do professor, mas também suas necessidades, anseios e dúvidas e, ao mesmo tempo, não trazer respostas prontas, externas, modas e modelos a serem copiados, encarando “o passado” como “uma roupa que não nos cabe mais”. Trata-se de incorporar novas possibilidades e superar os limites do senso comum, sem jogá-lo fora. Considerando o cotidiano e deixando de ser imediatista e servil, a formação passa a ser entendida numa perspectiva mais alargada: um professor com experiências mais variadas, plurais, terá, também, maior possibilidade de oferecer/favorecer experiências diversas às crianças com as quais convive (2007, p. 38).

Portanto, não havendo um investimento na formação continuada, entendemos que, mesmo o aumento do tempo de escolaridade proposto pela política do ensino de nove anos, sendo uma medida configurada para melhorar, ao menos no plano formal, a educação pública no país, a chance de um fracasso é eminente. Considerando que efetivamente, apesar das orientações oficiais, como podemos verificar no excerto abaixo, o governo federal não vem fazendo um investimento de base relacionado aos recursos financeiros para que as mudanças sejam de fato implementadas.

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. *Além disso, os espaços educativos, os*

materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BRASIL, 2007, p.8) (grifos nossos).

Nessa direção, a pergunta que fazemos é: Como as escolas estão lidando com essa nova turma que foi trazida para o ensino fundamental, as crianças de seis anos? E quanto aos outros anos de escolarização, quais ações estão sendo efetivamente desencadeadas para termos uma educação que garanta a apropriação do legado acumulado historicamente pelo conjunto dos homens?

Havemos de considerar que “aquilo que é dito enquanto promessa e propaganda do governo e o que se materializa em ações é consideravelmente diferente, sendo o discurso sempre maior que a política implementada” (BORGES, 2006, p. 46).

Os documentos, regulamentações e orientações mostram como o MEC, a partir de todos os dispositivos legais, tentou de maneira efetiva garantir a implantação e implementação da referida política do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Arelaro (2005), afirma que a falta de recursos suficientes para o setor educacional é um desafio da qualidade da educação brasileira e apresenta o Ensino Fundamental de Nove Anos como um mecanismo alternativo de distribuição de recursos da união para os municípios. Sob essa ótica, com a obrigatoriedade de mais um ano no ensino fundamental, buscou-se assegurar maiores recursos financeiros para as prefeituras e não condições para oferecer mais tempo à criança na escola, com o intuito de se ter mais tempo para aprender.

Segundo Arelaro,

é de se supor que o autor dessa lei só tenha pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF³¹ com crianças menores, uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o *aporte* dos recursos do FUNDEF. Alguns especialistas também garantem que a proposta constante do PNE responde, também, a essa necessidade de ampliação dos

³¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. É importante ressaltar que o FUNDEF teve sua vigência até o ano de 2006, sendo substituído pelo FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

recursos municipais, e, portanto, o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de ensino fundamental. Mas manter-se-iam, nesse 1º ano de ensino fundamental “antecipado”, as premissas e as orientações da educação infantil (2005, p.1047).

Nesse sentido, não se estaria priorizando os benefícios econômicos desse aumento de um ano na escolarização em detrimento dos próprios benefícios educacionais?

Para além das motivações inerentes a essa política, e considerando que as mudanças propostas pelo ensino de nove anos estão marcadamente comprometidas pela precarização do trabalho escolar, especialmente no que se refere às condições de trabalho e de formação dos professores, colocamos o seguinte questionamento: O ingresso antecipado tem contribuído para que as crianças alcancem resultados mais satisfatórios no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

De acordo com o que propõe o MEC:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, *uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento*, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2007, p.7-8).

Apesar da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos representar algumas possibilidades, o aumento da permanência da

criança na escola não vem acompanhado das condições materiais e subjetivas necessárias para o ensino e aprendizagem de melhor qualidade, que o próprio MEC, reconhece como essenciais, conforme abaixo:

para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional. Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007, p.7).

Além disso, considerando que o ensino fundamental é responsabilidade dos municípios, como o MEC poderia empreender ações para fiscalizar e em que medida estão sendo cumpridas as suas normativas?

O caráter genérico dessas orientações acaba deixando para que cada escola, cada município, cada sistema educacional execute essas medidas de acordo com suas possibilidades assim,

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio portanto-, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela (SHIROMA, 2000, p.8).

A carência de investimentos é uma das causas das lacunas existentes entre o que é proposto pelo MEC e o que é implementado nas escolas, pois o próprio parecer (CNE/CEB/2004) afirma que a antecipação da matrícula para seis anos, não visou a melhoria da educação, mas foi utilizada como medida para angariar recursos do

FUNDEB para os municípios, ainda vale ressaltar a estreita ligação existente entre a política de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a reforma educacional dos anos de 1990 que focalizavam a educação básica.

Nessa direção Triches afirma que,

Entre as origens dos problemas educacionais e os obstáculos encontrados pela não aplicação das políticas determinadas desde o início da década de 1990, estão os professores. Constrói-se um discurso em que, contraditoriamente, a origem e a solução para os problemas da sociedade são os mesmos: escola e professores (2010, p.214).

O governo federal enfatiza a importância do professor, entretanto, não realiza ações que visem à melhoria da qualidade da formação desse professor tampouco mudanças na estrutura da escola.

Com a falta de investimentos nas condições objetivas de trabalho nas escolas, a apropriação do patrimônio cultural humano possibilitado pela mediação do professor fica comprometida. Nessa direção como garantir um trabalho intencional dentro das escolas que possibilite o desenvolvimento por parte das crianças, das características essencialmente humanas proporcionadas pelo processo educacional?

Ainda assim, como afirma Borges entendemos que,

desta constatação não deve decorrer nenhum tipo de imobilismo político, pois entender o real como ele é nos parece ser a única possibilidade de transformá-lo. Afinal, enquanto estivermos refletindo sobre elucubrações, aí sim nossa ação, por mais ruidosa que possa ser nunca se configurará em efetiva transformação da realidade dada (2006, p. 51 52).

Diante do exposto, ao se fazer a crítica às políticas educacionais, deve-se tomar o cuidado de não realizá-la a partir de concepções abstratas de criança, escola e sociedade, pois há o risco de desprezar as mudanças que vão sendo dadas e, “dessa postura teórica decorrem determinadas ações políticas que, em última instância, não têm alterado a realidade. Tais limites estão postos pelo próprio caráter idealista da crítica” (BORGES, 2006, p. 51).

Ainda vale ressaltar que “a contradição entre as promessas do mundo democrático burguês e a possibilidade de – como classes – termos acesso a essas promessas, é um espaço de possível avanço da

classe trabalhadora” (BORGES, 2006, p. 39). É nesse espaço que pode-se buscar coletivamente criar condições para a superação dos limites históricos que impedem a luta pelo desenvolvimento humano.

Nesse capítulo, o intuito foi o de apresentar como a linguagem escrita é abordada no documento de orientação para o Ensino Fundamental de Nove Anos, intitulado *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, particularmente no que se refere ao “ciclo da infância”. Bem como trazer algumas considerações sobre o que o Governo Federal aponta como diretrizes e a viabilidade ou a não viabilidade de sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto a que se chegou com este estudo configura-se como uma oportunidade de registro e apontamentos, que visam abrir novas possibilidades para outras pesquisas. Desse modo, pode ser considerado também, como um ponto de partida para outros caminhos investigativos. O que se buscou foi exercitar alguns dos ensinamentos de Vigotski, ao afirmar que,

[...] não pensamos de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado histórico e os consideramos (assim como capitalismo é etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos *necessários* de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto (2004, p.404).

É nesse sentido, que esta pesquisa, caracterizada como uma “monografia de base” procurou oferecer elementos para que as questões e problemáticas discutidas, elaboradas e inicialmente abordadas, possam ser analisadas e aprofundadas teoricamente por meio de outros estudos.

Buscou-se estudar, sob a conjuntura política da implantação e implementação do Ensino de Nove Anos no Brasil, por meio de dois documentos oficiais, as relações entre infância, escola, criança e apropriação da linguagem escrita, a partir das contribuições teórico-metodológicas oferecidas pela Psicologia Histórico-Cultural.

Com base na concepção de que o ser humano é um ser social, que interage pela mediação dos signos e que as funções psicológicas humanas são essencialmente sociais e históricas, foi possível compreender as relações entre criança, a infância, a escola e a apropriação da linguagem escrita.

A linguagem escrita, instrumento e processo capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é um dos mais importantes legados humanos. Sua aprendizagem é uma condição fundamental para que a criança se aproprie do conjunto das formas verdadeiramente humanas de existência, portanto, para a atividade da criança no universo sócio-cultural. Segundo Luria (2001), a escrita, além de ser uma forma de representação da linguagem oral, possibilita o desenvolvimento dos processos mentais superiores, que caracterizam o pensamento humano.

Portanto, no processo de desenvolvimento da criança, a apropriação da escrita, que é proporcionada pela educação escolar, assume fundamental importância, dada sua possibilidade de interferir na zona de desenvolvimento proximal da criança e provocar avanços que de outra forma não ocorreriam. Noutras palavras, ao proporcionar a apropriação da escrita pela criança, a escola cumpre o proposto por Duarte “[...] cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural” (1994, p.147).

Partindo desses pressupostos, buscou-se a compreensão das formas pelas quais a escrita, como instrumento cultural e de mediação com o mundo, estrutura-se como sistema em meio ao processo sócio-histórico de desenvolvimento do gênero humano.

Luria (2001), alerta que a apropriação da escrita tem seu início ainda no período pré-escolar. Nesse sentido, assume papel importante a possibilidade que professores considerarem a importância do período pré-escolar como ponto de partida da apropriação da escrita, quando a criança entra em contato pela primeira vez com o ambiente escolar. Assim como o entendimento de que a criança necessita utilizar a escrita também como recurso mnemônico para poder compreender os aspectos internos dessa maneira de comunicar-se em sua forma culturalmente elaborada. Para além desses aspectos a importância da compreensão por parte das crianças da função social da escrita é um dos elementos que possibilita a apropriação desse instrumento cultural.

Então, a prática pedagógica poderia incidir sobre elementos capazes de acionarem na criança a utilização desse recurso. A mediação pedagógica possibilitaria lançar desafios capazes de produzirem avanços, no caso, das crianças que ainda estão no processo de escrita não-diferenciada³² e contribuir prospectivamente para chegar ao domínio diferenciado da escrita³³.

Nessa direção Braslavsky, afirma que,

para que a criança alcance a intencionalidade de escrever de modo significativo, tudo indica que é preciso motivá-la externamente, principalmente fazendo-a conhecer experimentalmente o sentido

³² Para Luria (2001), a escrita não-diferenciada consiste em não atribuir nenhum significado funcional à escrita, não exerce função mnemônica.

³³ Domínio diferenciado da escrita para Luria (2001) é quando a escrita se transforma em um auxiliar da memória, quando a criança começa a usá-la como signos.

da escrita. Entretanto, esta motivação externa deve se inserir nos interesses mais vitais da criança e esses, por sua vez, se vinculam às condições sociais e culturais de seu meio (1993, p.43).

Ao se considerar essas “condições sociais e culturais”, que configuram a atividade tanto das crianças como dos professores, a qualidade da mediação proporcionada pelo professor, através de seu trabalho pedagógico, será também alterada na direção de atribuição de sentidos e significados diferentes daqueles que frequentemente se encontra nas escolas. O sentido e o significado de promoção de aprendizagem e desenvolvimento humano pode tornar-se presente.

Vale ressaltar que as superações desses níveis menos elevados de domínio das objetivações humanas não ocorrem como um processo linear, mas são compostas de descontinuidades. Para Vigotski, “a linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver descontinuidade alguma entre a velha e a nova” (2008, p.127). Nesse sentido, tratar-se-ia de considerar que o processo de desenvolvimento das coisas e, por conseguinte da escrita, é constituído “tanto de involuções como de evoluções” (VIGOTSKI, 2008, p.127).

Nesse contexto, a educação escolarizada poderá ser um meio para garantir essa apropriação, desde que sejam considerados pelo professor e pela escola, os processos que ocorrem no percurso de elaboração das “técnicas” capazes de conduzir ao desenvolvimento dos “atributos psicológicos” necessários à internalização da escrita como signo representativo pela criança.

Tal compreensão possibilitaria uma reflexão sobre a prática pedagógica que leva em conta a criança como ser que se apropria do conhecimento humano, elaborado ao longo do desenvolvimento histórico, que também por meio dele se humaniza. Como Mello (2007) já alertou, as crianças precisam tornar as objetivações humanas parte de sua individualidade e esse processo de apropriação do legado humano inicia-se pelas mediações sociais de acesso à cultura humana histórica e socialmente acumulada, das quais as crianças participam desde que nascem.

Para tanto, as ações pedagógicas deveriam ser orientadas, considerando que tanto professores quanto as crianças vivem em um mundo historicamente construído e que as ações humanas nunca são neutras, mesmo que desprovidas de intencionalidade consciente, porque

a forma como se atua representa uma determinada visão de mundo e uma postura diante dele.

Ainda, vale considerar que a perspectiva histórico-cultural coloca-se como uma alternativa, para pensarmos o processo de apropriação da escrita também à medida que não opera com o trabalho educativo como “mero assessor” de um processo individual de aprendizagem. Conforme afirma Arce,

se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (2007, p.55).

A questão de como os documentos abordam a aprendizagem da escrita teve sua análise priorizada, bem como as mediações envolvidas nesse processo, num contexto pedagógico constituído de paradoxos que envolvem a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Em termos conclusivos, evidenciamos pelo conteúdo dos documentos analisados a predominância de um caráter eclético e descontínuo na abordagem das questões relativas à aprendizagem da escrita e a predominância de uma abordagem restrita ao primeiro ano ou à criança de seis anos, e a apropriação da escrita por essa criança, em detrimento da apreensão da complexidade do processo de apropriação desse instrumento cultural como luta por uma forma de educação na perspectiva de humanização.

Evidenciamos, também, que a ênfase ao aprendizado da escrita (alfabetização como centralidade), sem considerar os mediadores desse processo, pode levar a uma interpretação equivocada desse importante momento pelo qual as crianças estão passando, o que dificulta o entendimento das diversas formas de expressão necessárias à formação da criança de forma integral, bem como a efetivação de práticas educativas adequadas, que visem garantir o direito a infância na escola.

Verificamos que ao mesmo tempo em que os documentos indicam a centralidade da importância da aprendizagem da escrita,

utilizam-se de referências teóricas que envolvem uma multiplicidade de autores cujos aportes teóricos são inconciliáveis, divergentes e antagônicos e, que por isso podem possibilitar interpretações ambíguas desse momento crucial no desenvolvimento da criança, como procuramos demonstrar no decorrer dos capítulos.

Na opinião de Duarte, o ecletismo como uma tendência do discurso educacional contemporâneo é uma estratégia política e ideológica,

consiste em elaborar uma mistura de princípios oriundos de distintas concepções filosóficas e políticas sobre a educação numa pretensa superação da unilateralidade ou das limitações de cada concepção e numa pretensa incorporação das contribuições de todas as concepções educacionais (DUARTE, 2000).

Também foi constatada a falta de aprofundamento de questões importantes, referentes à apropriação da escrita, ao longo do processo de construção das formas de expressão das crianças, como o gesto, o desenho e o brincar, entendidos como atividades essenciais e que determinam a qualidade do desenvolvimento da escrita e as dimensões que esta apropriação ocasiona em termos de desenvolvimento geral dos indivíduos. São temas que levantam problemas de pesquisa importantes para ainda serem explorados, discutidos e investigados, uma vez que quando não compreendidos interferem no papel que a escola desempenha para a promoção de um desenvolvimento humano multilateral.

O brincar, entendido em sua função humanizadora, possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, assim como desenvolve as funções psicológicas superiores. Como afirma Vigotski, “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (2008, p. 108).

Mediante a constatação da ausência de aprofundamento de elementos cruciais para o desenvolvimento da criança e para o processo de apropriação da escrita, concordamos com Gontijo quando ressalta a necessidade do desenvolvimento de esforços “na tentativa de construir uma concepção de alfabetização que supere as concepções que naturalizam o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças” (2003, p.3).

Observou-se, também, nos textos que constituem os documentos de orientação oficiais, indicações de ações específicas, voltadas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, especialmente em relação à apropriação da escrita, e pouca ou quase nenhuma ênfase à totalidade deste nível de ensino.

Desse modo, quando o Governo Federal centraliza suas ações, focando apenas um ano do sistema de ensino, pode impossibilitar que a educação seja compreendida no conjunto de suas determinações e da possibilidade de se educar para a promoção humana. Negando-se, desse modo, possibilidades de criação de condições para que experiências ricas e diversificadas de contato com a cultura elaborada nas suas formas mais complexas possam ser protagonizadas pelos estudantes, com vistas ao processo de humanização que a escola pode proporcionar.

Nesse sentido, Arelaro (2005), chama a atenção para as reais intenções da ampliação do ensino para nove anos ao considerar que, como lei, como imposição, “seu autor” tinha intenções mais voltadas para interesses regidos pela política interna brasileira do que para garantir a aprendizagem das crianças ou mesmo a denominada “inclusão” das crianças de seis anos.

E, ainda,

A garantia de matrícula para todas as crianças de 6 anos de idade, que representa o aspecto positivo principal dessa política, impacta na falta de mecanismos adequados para sua implementação no contexto estudado, assim como em outros. Para isso, cabe ouvir e envolver o professor nas discussões, nas tomadas de decisão acerca desse processo, na compreensão autêntica acerca das finalidades, das metodologias e das estratégias educativas adequadas para o trabalho com essa faixa de idade das crianças, em função de suas especificidades, assim como, esclarecer a comunidade escolar ampliada – pais e todos os profissionais, inclusive da Educação Infantil (MORO, 2009, p.279).

De acordo com os documentos *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade* (2007); *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. (2004); e *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino Fundamental de Nove Anos* (2009), o Ensino Fundamental de Nove Anos é uma política

que se apresenta com a responsabilidade de melhorar a educação, principalmente das crianças consideradas em uma condição específica: crianças de seis anos *fora da escola*.

Para esta política, a ampliação do período de obrigatoriedade de escolarização para nove anos justifica-se por atender justamente esse grupo de crianças, visto que as crianças das camadas média e alta, em sua maioria, já estão na escola. “A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino” (MEC, 2009, p.7).

Será que é realmente possível afirmar que as crianças de seis anos estavam privadas da educação escolar? Ou foram utilizadas como “unidade monetária”, justificando uma política que vem ao encontro de manutenção de uma tentativa de “alívio da pobreza”, via escola.

Através da análise dos dados contido nos documentos referentes à *exclusão* das crianças do sistema educacional, entendemos que o MEC justifica a ampliação de mais um ano no ensino fundamental. Cabe questionar, *incluídas* por quê? Onde essas crianças estavam para serem consideradas *excluídas*?

Nesse sentido, Garcia (2005), considera que estudos em que não estão presentes explicações precisas quanto a noção de exclusão e inclusão,

normalmente expressam o fato de indivíduos não terem acesso aos benefícios do sistema, dentre eles, o emprego. Em muitos casos também é possível entender que aqueles que estão excluídos não fazem parte do sistema. Isto me parece bem problemático, pois teríamos de entender que existe um sistema capitalista, onde as pessoas estão incluídas, e um outro sistema onde só existe a exclusão (2005, p.10).

Este autor, por considerar que “a lógica da exclusão opera por procedimentos oficiais, não sendo nem arbitrária nem acidental” (2005, p.10), parte do princípio de que “não existe *exclusão social*. Todos, indistintamente, são parte deste sistema social. O que pode ser aceito é que alguns estejam *excluídos* de dinâmicas sociais específicas desse sistema, como por exemplo, sem acesso à saúde, educação, trabalho, etc”. (GARCIA, 2005, p.10).

Por fim, algumas questões ainda necessitam ser respondidas e ficam como indicações para futuras pesquisas relacionadas ao tema: Será que as orientações dos documentos oficiais estão presentes no cotidiano da prática pedagógica? Que ações foram desencadeadas pelo Governo Federal para que os objetivos propostos fossem de fato atingidos? Como os professores estão se apropriando dos conteúdos dos documentos? Quantos são os professores que conhecem efetivamente os documentos de orientação oficiais e buscam neles a direção para suas práticas, como é indicado pelo MEC – leia-se, também autores que neles figuram?

Tais indagações podem nortear futuras pesquisas, uma vez que provavelmente quando os documentos chegam às escolas as questões imediatas do cotidiano prevalecem e o espaço para discussão e leitura não são priorizados.

Concluindo, é importante assumir que “conhecer é um movimento de idas e vindas, de continuidades e rupturas de aproximações sucessivas do objeto que se pretende apreender. É um processo que requer a formulação de análises e sínteses de múltiplas relações, ainda que provisórias, dado o seu caráter histórico” (SERRÃO, 2006, p.28).

Nessa direção, a dissertação em torno das determinações sociais, políticas, implicações pedagógicas e contradições identificadas nos documentos oficiais do Governo Federal sobre ao Ensino Fundamental de Nove Anos, no que se refere aos conceitos de infância, criança, escola e a aprendizagem da linguagem escrita conclui-se, mas não o debate.

Cabe ressaltar que o exercício de uma análise que abarcasse a lógica dialética para pensar foi um desafio, em especial, para quem vem efetivamente de uma tradição de sociedade, ensino e costumes positivistas.

Mas o desafio foi posto ao assumir a Teoria Histórico-Cultural como norteadora de nossa tentativa de pensar a realidade, a sociedade e a educação das crianças, na perspectiva de compreender as formas reais e concretas que sustentam o desenvolvimento humano e considerar a importância que as relações sociais tem para os sujeitos sob o prisma histórico de sua produção e reprodução social.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R.G. **O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de ago. de 2010.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27. Jul.2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 24/2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 4/2008**. Orientações sobre os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 19. Jul. 2009.

_____. **Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2008 a.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Terceiro relatório do programa. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

Acesso em: 16 jul. 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove anos**. Brasília, DF: 2009.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização uma perspectiva didática**. Trad. Vera Maria Mazagão Ribeiro. São Paulo, Editora UNESP, 1993.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasil, Presidente, 1995.

CARVALHO, Diana C; QUINTEIRO, Jucirema. **O brincar na formação de professores: uma proposta para defender a infância na escola**. In: Anais do II GRUPECI, Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. 08 a 10 de setembro de 2010 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ].

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 57-68.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, Autores associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani**. In: Silva Junior, C. A da (org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, p.129-149, 1994.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados, Campinas – SP, 2003.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo, Global, 1986.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n 62 p. 64-81, abril, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. In: Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM). Curitiba-PR: agosto, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica**. In: ARCE, Alessandra (Org.). Brincadeira de papéis sociais. São Paulo: Xamã, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GARCIA, Adir Valdemar. **A pobreza do “homem”**. (Tese de doutorado) Florianópolis, UFSC, 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, Autores associados, 2003.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 85-96.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007, p. 13-23.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação da "prontidão" à emergência da infância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. In: VIGOTSKII, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, Ligia; ARCE, Alessandra. **A Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos**. In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Campinas, Alínea, 2007.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MELLO, Suely Amaral. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo**. In: MENDONÇA, S. G L.; MILLER, S. (orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: JunqueiraMarin, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky**. In: GOULART, A L.; MELLO, S. A. (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83, 104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos.** In: PREFEITURA Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil /. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 Anos: o que dizem as professoras do 1º ano.** Tese de Doutorado. Universidade Federal Paraná, Curitiba, 2009.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 25-32.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção.** In: FARIA, Ana L.G. et al. (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: autores Associados, 2002, p. 19,47.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** Tese de doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. **O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie.** In: SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004, p. 163-179.

SAES, Décio. **Evolução do Estado Brasileiro no Brasil. Uma interpretação Marxista.** In. República do Capital – Capitalismo e Processo Político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação**. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2002.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, Cortez, 1999.

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2004.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** – São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003 a. p.13-27.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança.** Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 2000.

WOLFGANG, Köhler. In. **Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-03-25]. Disponível na [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$wolfgang-kohler>](http://www.infopedia.pt/$wolfgang-kohler).**